UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

EXPÉRIENCES D'ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS NOIRS ISSUS DE L'IMMIGRATION EN LIEN AVEC LA BLANCHITUDE EN CONTEXTE SCOLAIRE FRANCO-ONTARIEN

THÈSE DE DOCTORAT

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

POUR L'OBTENTION DU GRADE DE DOCTEUR EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

PAR

MALACHIE AZÉMAR

SEPTEMBRE 2026

REMERCIEMENTS

Il est rare que je prenne une décision, fût-elle anodine, sans la mûrir longuement. Et pourtant, lorsque j'ai décidé de m'inscrire au programme de doctorat, je l'ai fait de manière impromptue, sans mesurer pleinement les défis auxquels j'allais me trouver confronté. C'était comme faire un saut dans l'inconnu, avec toutes les implications personnelles et familiales que cela pouvait induire. En effet, le bilan des épreuves qui ont jalonné mon itinéraire durant ces années d'étude est suffisamment éloquent. Sans succomber à la tentation de les recenser ici, je peux néanmoins me féliciter d'avoir su garder le cap et d'avoir tenu bon. Or, cette constance dans l'effort repose sur deux qualités essentielles : beaucoup de ressort personnel et une ferme détermination. Toutefois, il est de ces défis qu'on ne peut relever seul. Aussi serait-il présomptueux, voire inconvenant et indigne de ma part, de m'en attribuer tout le crédit. En effet, si j'ai pu mener le cursus à terme et réaliser cette thèse, le mérite en revient à mon Père céleste et, en grande partie, à plusieurs personnes dont le soutien a été déterminant et à qui je tiens à adresser, ici, ma gratitude la plus sincère.

Il convient tout d'abord de remercier mon directeur et ma codirectrice de thèse, Paul R. Carr, Ph.D., et Judith Émery-Bruneau, Ph.D., qui m'ont accompagné durant ces huit dernières années. Leur rigueur scientifique et leur disponibilité m'ont été très précieuses. Cette thèse a été grandement nourrie et enrichie par nos discussions, mais aussi, et surtout, par leurs observations savantes et pointues, autant que par leurs conseils avisés. Paul et Judith, merci pour votre générosité, votre patience, vos nombreuses marques d'encouragement et votre soutien sans faille tout au long de cette belle aventure. Travailler sous votre direction a été une très belle expérience, et je vous en sais infiniment gré.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude aux membres du jury, son président Vincent Boutonnet, Ph.D., Tya Collins, Ph.D., et Mélissa-Lynn Villella, Ph.D., qui m'ont fait l'honneur d'examiner cette thèse. Leurs commentaires, à la fois objectifs et constructifs ont contribué de manière significative à l'enrichissement de cette recherche. Leur rigueur scientifique a été pour moi une source constante d'émulation, et je leur en suis particulièrement redevable. Ce fut un privilège de profiter de leur regard critique et de leurs précieux conseils.

Comment ne pas remercier ces 12 enseignant.es qui ont si généreusement accepté de participer à cette recherche. Leur implication, leur disponibilité et la richesse de leurs témoignages ont joué un rôle déterminant dans la réalisation de cette thèse. Leur collaboration n'a pas seulement apporté de la profondeur à la réflexion, mais elle a également rehaussé la qualité et la pertinence des résultats.

Je voudrais remercier bien chaleureusement le pasteur Franky Narcisse, dont les prières et les paroles d'encouragement ont été une source de grand réconfort. Un grand merci aussi à mon amie et ancienne élève Elsie Lolo, dont la ténacité face à l'adversité et le soutien indéfectible tout au long de ce projet ont été pour moi une véritable source d'inspiration. Je tiens également à mentionner certains collègues de travail, ils se reconnaîtront, avec qui j'ai eu des échanges parfois animés, mais stimulants et enrichissants, sur ce sujet. À chacun d'entre vous, merci pour votre sollicitude.

Je voudrais terminer en ayant une pensée spéciale pour ma famille qui m'a soutenu et encouragé tout au long de ce parcours. Je remercie tout particulièrement ma femme Roseline, dont le courage, la foi, le sourire et la résilience m'ont grandement inspiré et motivé. Merci à toi, ma Rose, et à nos enfants Christian et Lorie-Ann, pour votre amour inconditionnel, votre patience et votre compréhension. Comment ne pas mentionner ma belle-sœur Margareth Saint-Gilles Dabady qui, dans les moments de doute et de découragement, a su trouver les mots justes pour me remobiliser et me donner le goût de continuer. C'est avec humilité et une immense tendresse que je te dédie cette réalisation, tatie Mag.

DÉDICACE

À ma sœur Marie-Ange et mon frère Jacques
qui ont tant investi dans mon éducation et ont fait
de moi ce que je suis aujourd'hui.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

DÉDICACE iv

LISTE DES FIGURES xi

LISTE DES TABLEAUX xii

LISTE DES ACRONYMES xiii

RÉSUMÉ xiv

ABSTRACT xv

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE 8

1.1 Le paysage démographique du Canada 8

1.1.1 Diversification accrue de la population canadienne 8

1.1.2 La population noire au Canada 10

1.1.2.1 Histoire et profil 10

1.1.2.2 Réalité socioéconomique et culturelle des Noir.es 10

1.2 Apport de l'immigration francophone aux communautés francophones canadiennes 12

1.3 Le contexte franco-ontarien 13

1.3.1 Le système éducatif franco-ontarien 13

1.3.2 Diversité de la population scolaire 15

1.3.3 Un personnel enseignant et administratif très peu diversifié 16

1.4 Les enseignant.es racialisés et leur rôle 16

1.5 Un cheminement de carrière pavé d'embûches pour les EENII 18

1.5.1 Les barrières du marché de l'emploi. 19

1.5.2 Défis personnels 20

1.5.3 Les obstacles systémiques 21

1.6 Résumé du problème de recherche 24

1.7 Pertinence de la recherche 25

CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL 27

2.1 Théorie critique de la race 27

2.1.1 La notion de race 28

2.1.2 Le concept de racialisation 30

2.1.3 Le concept de racisme....32
2.1.3.1 Les niveaux de racisme....33
2.1.3.2 Le racisme individuel....33
2.1.3.3 Le racisme sociétal et le racisme culturel....34
2.1.3.4 Le racisme institutionnel....35
2.1.3.5 Le racisme systémique....36
2.1.3.6 Le racisme anti-Noir....37
2.1.4 Altérisation ou la construction de l'« Autre »....39
2.2 La blanchitude vue en tant que norme institutionnelle....41
2.2.1 Origine et définition de la notion de blanchitude....41
2.2.2 La blanchitude comme position sociale et invisible....42
2.2.3 Le privilège blanc....43
2.3 Intersectionnalité comme outil d'analyse des rapports de pouvoir....44
2.4 Question de recherche....45
2.5 Objectifs de recherche....46
2.6 Résumé du chapitre....46
CHAPITRE 3 CADRE MÉTHOLOGIQUE....48
3.1 Posture épistémologique....48
3.2 Approche méthodologique....50
3.3 Choix méthodologiques....52
3.3.1 Justification de l'approche de recherche retenue....52
3.3.2 Particularité épistémologique de l'approche narrative....53
3.4 Sites et sélection des participant.es....54
3.5 Profil des participant.es....56
3.6 La collecte des données....57
3.6.1 L'entretien semi-dirigé....57
3.6.2 Les étapes préliminaires de la collecte de données....58
3.6.3 Déroulement de l'entretien....59
3.7 Traitement et analyse des données....59
3.8 Critères de validité et limites de l'approche narrative....62
3.8.1 La fiabilité....63
3.8.2 La crédibilité....63
3.8.3 La confirmabilité....64
3.8.4 La transférabilité....65
3.8.5 Notre positionnalité du chercheur....66
3.9 Considérations éthiques....68
3.10 Résumé du chapitre....68
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS....69

4.1 Itinéraire et expériences personnelles de Nathalie 69
4.1.1 Origine et parcours professionnel 69
4.1.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement 70
4.1.3 Expériences liées à l'emploi 70
4.1.3.1 Privilège blanc 71
4.1.3.2 Blanchitude comme norme structurante 71
4.1.4 Enjeux liés à la culture et à la race 72
4.1.4.1 Expériences liées à la racialisation 72
4.1.4.2 Mise en doute des compétences de l'enseignant noir 72
4.1.4.3 Racisme systémique et barrières professionnelles 73
4.1.4.4 Marginalisation 74
4.2 Itinéraire et expériences personnelles de Patrick 74
4.2.1 Origine et parcours professionnel 74
4.2.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement 75
4.2.3 Expériences liées à l'emploi 76
4.2.3.1 Privilège blanc 76
4.2.3.2 Stratégie de résistance et de revalorisation 77
4.2.3.3 La blanchitude agissant comme référent de légitimité 78
4.2.4 Enjeux liés à la culture et à la race 78
4.2.4.1 Expériences de racialisation 78
4.2.4.2 Racisme systémique et barrières professionnelles 79
4.3 Itinéraire et expériences personnelles de Rose-Marie 80
4.3.1 Origine et parcours professionnel 80
4.3.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement 80
4.3.3 Expériences liées à l'emploi 82
4.3.3.1 Privilège blanc 82
4.3.3.2 Traitement de faveur 84
4.3.3.3 Stratégie de résistance et de revalorisation identitaire 85
4.3.4 Enjeux liés à la culture et à la race 86
4.3.4.1 Expériences de racialisation 86
4.3.4.2 Racisme des parents et des collègues 87
4.3.4.3 Racisme systémique et barrières professionnelles 88
4.4 Itinéraire et expériences personnelles de Dimitri 89
4.4.1 Origine et parcours professionnel 89
4.4.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement 90
4.4.3 Expériences liées à l'emploi 91
4.4.3.1 Privilège blanc 91
4.4.3.2 Stagnation professionnelle 92
4.4.4 Enjeux liés à la culture et à la race 93
4.4.4.1 Racisme dissimulé 93
4.4.4.2 Microagressions 94
4.4.4.3 Stéréotypes 94
4.4.4.4 Marginalisation 95
4.4.4.5 Racisme systémique et barrières professionnelles 95
4.5 Itinéraire et expériences personnelles d'Olivier 97

4.5.1 Origine et parcours professionnel 97
4.5.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement 97
4.5.3 Expériences liées à l'emploi 99
4.5.3.1 Privilège blanc 100
4.5.3.2 Un personnel administratif et enseignant dominé par des femmes 100
4.5.4 Enjeux liés à la culture et à la race 101
4.5.4.1 Expériences de racialisation 101
4.5.4.2 Stéréotypes et préjugés 101
4.5.4.3 Racisme systémique et barrières professionnelles 102

4.6 Itinéraire et expériences personnelles de Katherine 104
4.6.1 Origine et parcours professionnel 104
4.6.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement 105
4.6.3 Expériences liées à l'emploi 106
4.6.3.1 Privilège blanc 107
4.6.3.2 Discrimination en matière de plan d'insertion 109
4.6.4 Enjeux liés à la culture et à la race 110
4.6.4.1 Expériences de racialisation 110
4.6.4.2 Racisme systémique et barrières professionnelles 112

4.7 Itinéraire et expériences personnelles de Jean-Marie 114
4.7.1 Origine et parcours professionnel 114
4.7.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement 115
4.7.3 Expériences liées à l'emploi 116
4.7.3.1 Privilège blanc 116
4.7.3.2 Discrimination fondée sur les noms 116
4.7.4 Enjeux liés à la culture et à la race 117
4.7.4.1 Expériences de racialisation 117
4.7.4.2 Racisme systémique et barrières professionnelles 119

4.8 Itinéraire et expériences personnelles de Wilda 120
4.8.1 Origine et parcours professionnel 120
4.8.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement 121
4.8.3 Expériences liées à l'emploi 122
4.8.3.1 Privilège blanc 123
4.8.3.2 Système fonctionnant comme un cercle fermé 123
4.8.4 Enjeux liés à la culture et à la race 124
4.8.4.1 Expériences liées à la racialisation 124
4.8.4.2 Racisme systémique et barrières professionnelles 126

4.9 Itinéraire et expériences personnelles de Fatou 127
4.9.1 Origine et parcours professionnel 127
4.9.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement 128
4.9.3 Expériences liées à l'emploi 129
4.9.3.1 Privilège blanc 130
4.9.3.2 Discrimination dans le processus de recrutement 131
4.9.4 Enjeux liés à la culture et à la race 132
4.9.4.1 Expériences de racialisation 132
4.9.4.2 Racisme systémique et barrières professionnelles 133

4.10 Itinéraire et expériences personnelles d'Olivia 134
4.10.1 Origine et parcours professionnel 134
4.10.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement 134
4.10.3 Expériences liées à l'emploi 135
4.10.3.1 Privilège blanc 136
4.10.3.2 Stagnation professionnelle 136
4.10.4 Enjeux liés à la culture et à la race 137
4.10.4.1 Expériences liées à la racialisation 137
4.10.4.2 Racisme systémique et barrières professionnelles 137
4.11 Itinéraire et expériences personnelles de Maxo 141
4.11.1 Origine et parcours professionnel 141
4.11.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement 142
4.11.3 Expériences liées à l'emploi 144
4.11.3.1 Privilège blanc 144
4.11.3.2 Manque de solidarité des collègues blancs 145
4.11.4 Enjeux liés à la culture et à la race 146
4.11.4.1 Expériences liées à la racialisation 146
4.11.4.2 Racisme systémique et barrières professionnelles 147
4.12 Itinéraire et expériences personnelles de Josué 149
4.12.1 Origine et parcours professionnel 149
4.12.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement 149
4.12.3 Expériences liées à l'emploi 150
4.12.3.1 Privilège blanc 151
4.12.4 Enjeux liés à la culture et à la race 151
4.12.4.1 Expériences liées à la racialisation 151
4.12.4.2 Racisme systémique et barrières professionnelles 154
4.13 Résumé du chapitre 156
CHAPITRE 5 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 157
5.1 Un système scolaire structuré et gouverné par les normes de la blanchitude 157
5.1.1 Privilège blanc 158
5.1.2 Insertion professionnelle lente pour les EENII 159
5.1.3 Obstacles à l'entrée 162
5.1.4 Un système scolaire perçu comme marqué par des pratiques de favoritisme et de népotisme 162
5.2 Les situations, les formes de racisme vécues et leurs effets intersectionnels 164
5.2.1 Racisme institutionnel 164
5.2.2 Des EENII victimes de racisme individuel 167
5.2.3 Omniprésence du racisme anti-Noir 171
5.2.4 Perception d'un système éducatif xénophobe 172
5.2.5 Perception d'un système négrophobe 174
5.2.6 Un système pratiquant le colorisme 174
5.2.7 L'intersection des discriminations 175
5.3 Stratégies d'adaptation, de résistance ou de contournement mises en place par les EENII 176
5.3.1 Ouverture d'esprit et résilience 177

5.3.2 Refus par certains de qualifier les difficultés rencontrées sur leur trajectoire 177
5.3.3 Stratégies d'autodéfense et de survie 177
5.3.4 Agentivité comme choix stratégique pour certains 178
5.4 Résumé du chapitre 180

CONCLUSION 182

ANNEXE A APPROBATION ÉTHIQUE 193

ANNEXE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT 194

ANNEXE C GRILLE D'ENTRETIEN 196

ANNEXE D GRILLE D'ANALYSE 199

RÉFÉRENCES 201

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Carte conceptuelle.....47

Figure 3.1 : Processus de traitement et d'analyse des données.....62

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Profil des participant.es 56

Tableau 5.1 Synthèse 180

LISTE DES ACRONYMES

ADFO : Association des directions et des directions adjointes des écoles franco-ontariennes

AEFO : Association des enseignant.es franco-ontariens

CCF : Centre des compétences futures

CIMT : Conseil de l'information sur le marché du travail

CCDP : Commission canadienne des droits de la personne

CODP : Commission ontarienne des droits de la personne

EENII : Enseignantes et enseignants noirs issus de l'immigration

FCFA : Fédération des communautés francophones et acadienne

IRCC : Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada

LDL : Ligue des droits et libertés

NEII : Nouveaux enseignants issus de l'immigration

OAS : Organisation de l'armée secrète

OEEO : Ordre des enseignant.es de l'Ontario

TCR : Théorie critique de la race

UQO : Université du Québec en Outaouais

RÉSUMÉ

Cette thèse examine les expériences vécues par les enseignant.es noir.es issu.es de l'immigration (EENII) dans des écoles de langue française de l'Ontario. Ceux-ci sont souvent confinés à des postes de suppléants ou à des contrats précaires malgré leurs qualifications. S'appuyant sur une approche qualitative fondée sur des récits de vie et s'inspirant de la théorie critique de la race, du concept de blanchitude et de l'intersectionnalité, l'étude est basée sur des entretiens semi-structurés avec 12 EENII employés dans des écoles de langue française d'Ottawa.

Les résultats mettent en évidence des obstacles persistants et structurels, notamment des procédures d'embauche asymétriques, la stagnation professionnelle, l'invisibilité des contributions, ainsi que des situations de népotisme et de microagressions récurrentes dans les interactions avec les collègues, les élèves, les parents et des membres de l'administration. L'analyse montre que la blanchitude opère comme une norme implicite influençant les pratiques scolaires, notamment l'accès aux opportunités professionnelles et les critères de légitimité professionnelle, conférant ainsi des privilèges au personnel blanc et marginalisant les EENII. L'étude révèle également que l'intersection de différents facteurs identitaires, tels que l'appartenance raciale, le statut d'immigrant, l'âge ou le genre, exacerbe les expériences de racisme anti-Noir vécues par ces EENII. Face à ces réalités, ces derniers adoptent diverses stratégies, qui vont de la distanciation à des démarches plus affirmées visant à confronter ces mécanismes institutionnels. Plusieurs choisissent également de s'engager au sein d'associations professionnelles afin de contribuer à la transformation des pratiques et de favoriser un système scolaire plus équitables et plus inclusif.

La thèse reconnaît les limites inhérentes à l'approche narrative, mais celles-ci ont été considérablement atténuées grâce à un processus de validation rigoureux auprès des participant.es, ainsi qu'à une approche réflexive constante, qui a guidé l'ensemble de l'analyse. En termes d'impact, cette recherche s'inscrit pleinement dans les débats contemporains sur le racisme systémique dans l'éducation franco-ontarienne et y apporte une contribution significative. Elle formule des recommandations basées sur une approche écosystémique destinée à encourager l'émergence d'un milieu éducatif véritablement inclusif, où les enseignants concernés peuvent exercer leur profession dans des conditions réellement équitables.

Mots clés : agentivité, blanchitude, enseignant.es noir.es, franco-ontarien, immigration, intersectionnalité, racisme anti-Noir, racisme systémique, théorie critique de la race.

ABSTRACT

This thesis examines the professional experiences of Black immigrant teachers (BIT) working in French-language schools in Ontario. Despite holding the required qualifications, many continue to face precarious employment conditions, often limited to supply teaching or short-term contracts. Using a qualitative life-history approach informed by Critical Race Theory, the concept of whiteness, and intersectionality, the study draws on semi-structured interviews with twelve BITs employed in French-language schools in Ottawa region.

The findings highlight persistent and systemic barriers, including inequitable hiring practices, limited opportunities for career advancement, the invisibility of professional contributions, as well as recurring experiences of nepotism and microaggressions in interactions with colleagues, students, parents, and members of the administration. The analysis shows that whiteness functions as an implicit norm shaping school practices, particularly with regard to access to professional opportunities and standards of professional legitimacy, thereby conferring advantages on White staff while marginalizing BITs. The study also reveals that the intersection of various identity factors, such as racial background, immigrant status, age, and gender, intensifies the experiences of anti-Black racism encountered by these teachers. In response to these realities, they adopt a range of strategies, from disengagement and distancing to more assertive approaches aimed at challenging these institutional mechanisms. Many also choose to become involved in professional associations in order to help transform existing practices and promote a more equitable and inclusive education system.

While acknowledging the methodological limitations inherent to narrative inquiry, the study mitigated these through participant validation and sustained reflexivity. Overall, this research contributes to ongoing scholarly debates on systemic racism in Franco-Ontarian education and offers ecosystemic recommendations aimed at fostering genuinely inclusive environments in which BITs can exercise their profession under substantively equitable conditions.

Keywords: agency, anti-Black racism, Black teachers, critical race theory, Franco-Ontarian, immigration, intersectionality, systemic racism, whiteness.

INTRODUCTION

L'histoire du Canada est marquée par un processus constant d'accueil et d'intégration de populations d'origines diverses, lesquelles ont contribué à forger son identité et impulser son développement économique. Cette diversité, présente aussi bien dans les traditions culturelles que dans les réalités sociales, s'est imposée désormais comme l'un des piliers de la vitalité du pays (Statistique Canada, 2024). Au cours des dernières décennies, le Canada a connu une hausse soutenue du nombre de nouveaux arrivants, ce qui a entraîné une augmentation marquée de la population immigrante (Institut Fraser, 2024). En accueillant chaque année des centaines de milliers de personnes provenant des quatre coins du monde, le Canada est devenu l'un des États les plus diversifiés du monde occidental sur les plans racial et culturel (Statistique Canada, 2024).

Dans ce contexte, les communautés noires, parmi bien d'autres, incarnent de manière particulièrement significative la contribution de l'immigration à la construction et au rayonnement du Canada, où leur présence remonte à plus de 400 ans (Oyeniran, 2021). Dès le XVIIe siècle, en effet, des figures telles que Mathieu Da Costa, interprète au service des premiers explorateurs français, attestent de cette présence lointaine (Commission ontarienne des droits de la personne [CODP], 2025; Domey et Patsiurko, 2024). Au fil des siècles, les personnes noires ont joué et continuent de jouer un rôle déterminant dans le développement économique du pays, en particulier dans les secteurs ferroviaire et agricole, tout en contribuant de manière importante à la richesse culturelle du Canada à travers la musique, la littérature et les arts visuels (Encyclopédie canadienne, 2023). Leur histoire est également marquée par la lutte pour l'égalité et les droits civiques qui a contribué à la mise en œuvre des politiques canadiennes en matière de multiculturalisme et de justice sociale (CODP, 2025). Avec plus de 1,5 million de personnes représentant environ 4,3 % de la population canadienne, la communauté noire contemporaine demeure l'une des plus jeunes et des plus dynamiques du pays (Statistique Canada, 2021).

Cependant, ce parcours exemplaire ne doit pas occulter les défis persistants auxquels ces communautés noires, notamment celles issues de l'immigration récente, sont confrontées. En effet, les personnes immigrantes noires nouvellement arrivées au Canada sont parmi les groupes racialisés qui rencontrent le plus d'obstacles sur leur parcours (Hou, Schimmele et Stick, 2023).

Malgré des qualifications souvent supérieures à celles des natifs canadiens (Ng et Gagnon, 2020; Statistique Canada, 2023), leur accès au marché du travail demeure semé d'embûches. Selon Statistique Canada (2025), les personnes immigrantes noires connaissent des revenus plus faibles et un taux de chômage plus élevé que la population non racialisée.

Pour de nombreuses personnes immigrantes noires, l'expérience de l'établissement au Canada se révèle fort décevante en raison du contraste évident entre la réalité à laquelle elles sont confrontées et l'image idéalisée qu'elles avaient du pays avant leur arrivée (Dennler, 2023). L'écart entre le discours multiculturaliste du Canada et la réalité vécue fait ressortir une tension persistante entre les principes officiels d'inclusion et les pratiques sociales qui, dans les faits, contribuent à l'exclusion de certains groupes de populations de secteurs essentiels de la vie sociale (Le Jeune, 2023). Comme le souligne Souissi (2024), le multiculturalisme canadien, bien qu'établi comme principe fondateur, ne suffit pas à contrer les effets des inégalités raciales héritées de l'histoire coloniale. Ce constat rejoint les observations de Ng et Gagnon (2020), qui attribuent ces inégalités à des obstacles et divers problèmes liés au racisme systémique, dont les racines restent profondément ancrées et dont les effets continuent de se manifester au sein de la société canadienne. Il fait aussi écho à l'étude de Mooten (2021), qui souligne la persistance du racisme systémique sur le marché du travail canadien. Le milieu scolaire, à plus forte raison, n'en est pas exempt, affectant à la fois les élèves et les enseignant.es racialisés, particulièrement les enseignant.es noir.es.

En ce qui concerne les élèves, Dei et Villanueva (2021) soulignent qu'ils et elles sont victimes d'un racisme subtil et quotidien, véhiculé et entretenu par des camarades et membres du personnel enseignant blancs. Ce racisme se manifeste principalement par des microagressions, lesquelles renvoient à des expressions indirectes de préjugés et de stéréotypes qui, malgré leur apparente innocuité, ont des effets néfastes sur les personnes qui en sont victimes (Sue et Spanierman, 2020; Zayani et Larochelle-Audet, 2024). En raison de son omniprésence et de sa banalisation, ce racisme sournois revêt une dimension systémique et contribue à perpétuer des relations de pouvoir inégales au sein des établissements scolaires et à reproduire les structures sociales dominantes. Si les élèves noirs subissent les effets de ces mécanismes dans leur expérience scolaire, les enseignantes et enseignants noirs issus de l'immigration (EENII) y sont quant à eux confrontés dans l'exercice de leur profession. À cet égard, les écoles franco-ontariennes, où de nombreux EENII exercent déjà ou aspirent à exercer leur profession, offrent un exemple frappant des réalités d'exclusion

structurelle auxquels ils ou elles doivent faire face (Mianda, 2018; Sall, Piquemal, Zellama, Veronis et Huot, 2022).

Les expériences d'invisibilité, de marginalisation, de remise en question constante de leurs compétences et d'accès limité à des postes de responsabilité vécues par les EENII témoignent de l'existence d'un racisme anti-Noir sur le marché de l'emploi (Commission canadienne des droits de la personne [CCDP], 2023; CODP, 2025; James et Turner, 2017). Celui-ci se définit comme un ensemble de préjugés, de stéréotypes, de pratiques et de politiques dirigés contre les personnes d'ascendance africaine (Gouvernement du Canada, 2025) et demeure enraciné dans le système éducatif franco-ontarien (CODP, 2023, 2025; Gouvernement du Canada, 2025). Qu'ils arrivent au Canada avec une expérience professionnelle déjà acquise ou qu'ils amorcent leur carrière sur le marché du travail canadien, leur parcours est marqué par une discrimination systémique qui continue de limiter leur pleine participation à la société ontarienne et de perpétuer leur exclusion (Jabouin, 2025; Villella, 2023). Cette réalité semble d'autant plus paradoxale que la société ontarienne, à l'image de ses salles de classe, se caractérise par une diversité croissante liée à l'intensification des migrations internationales et interprovinciales. Or, cette diversité demeure sous-représentée au sein du personnel enseignant et des instances administratives, révélant un décalage persistant entre les discours institutionnels en matière d'inclusion et la réalité des pratiques scolaires (Radio-Canada, 2025; Le Devoir, 2023; CODP, 2025).

La littérature scientifique souligne que la diversification du personnel enseignant joue un rôle essentiel à la promotion de l'équité et à la réussite scolaire (Gershenson, Hansen et Lindsay, 2021). En effet, les personnes enseignantes issues de l'immigration sont susceptibles d'utiliser des pratiques pédagogiques inspirées de leurs expériences transnationales, favorisant des approches différenciées et inclusives mieux adaptées à la diversité de leurs élèves (Niyubahwe, Delévaux et Benyekhlef, 2025). Leur présence contribue à la reconnaissance et à la valorisation des identités multiples des élèves, une question centrale dans le contexte franco-ontarien, où la marginalisation linguistique est liée à une diversité culturelle de plus en plus marquée (Forest, Duvivier et Truong, 2020; Jacquet, 2022). À ce titre, ces enseignant.es représentent un double atout pour les écoles franco-ontariennes : non seulement ils et elles contribuent à la vitalité de la langue française, mais encore ils et elles élargissent les horizons culturels et sociaux des élèves (Morrissette et Audet, 2018).

Bien que leur potentiel soit largement reconnu, l'insertion professionnelle des EENII reste entravée par des obstacles systémiques persistants. Plusieurs doivent encore composer avec des processus d'embauche et de reconnaissance des compétences longs et complexes, malgré leurs qualifications et leur expérience (Duchesne, 2020; Ng et Gagnon, 2020). Alors que l'accès à l'emploi est généralement facile pour leurs collègues blancs nés dans le pays, parfois même avant la fin de leur formation, il est souvent marqué par l'incertitude et la précarité pour les EENII (Abawi, 2018 Niyubahwe; Jacquet, 2022). Cette disparité structurelle se traduit par des parcours professionnels fragmentés, caractérisés par des stages prolongés pour certains, des contrats à durée déterminée et des difficultés à obtenir des postes permanents dans les écoles de langue française de l'Ontario. Ceux qui parviennent à accéder au système scolaire doivent souvent négocier leur légitimité (Duchesne, 2020; Jabouin, 2025; Jabouin et Duchesne, 2018), au sein d'un espace institutionnel structuré par les normes de la blanchitude. Ces obstacles, qui vont au-delà du cadre strictement administratif, reflètent des schémas tacites de discrimination et d'exclusion qui nuisent à leur trajectoire.

C'est à la lumière de ces constats que cette recherche examine les expériences professionnelles d'EENII travaillant dans des écoles de langue française de l'Ontario, tout en accordant une attention particulière aux effets combinés de la blanchitude et du racisme anti-Noir qui caractérisent la profession enseignante. Elle part du principe que la blanchitude, en tant que cadre normatif dominant, interagit avec des formes spécifiques de racisme anti-Noir pour influencer négativement l'insertion professionnelle de ces enseignant.es au sein de l'institution scolaire (Bonilla-Silva, 2018). Or, il est impossible de comprendre ces expériences à travers un seul prisme, car celles-ci participent d'une logique intersectionnelle où la race, le statut d'immigrant, le genre et le statut linguistique minoritaire interagissent de manière complexe (Crenshaw, 1989/2023; Collins et Bilge, 2020). D'où l'importance de remettre en question le cadre normatif implicite propre à la profession enseignante franco-ontarienne et mettre en lumière le vécu de ceux qui y sont confrontés au jour le jour.

Il convient de souligner que cette étude s'intéresse à une thématique dont on est réticent à parler dans une société canadienne se réclamant d'être post-raciale. Cette recherche se distingue par son analyse des rapports de pouvoir et du racisme anti-Noir dans la communauté francophone de l'Ontario, un espace minoritaire qui, paradoxalement, contribue aussi au maintien de l'ordre social

dominant. Elle offre également une matière à réflexion essentielle pour les acteurs décisionnels et les établissements d'enseignement souhaitant construire un système scolaire véritablement inclusif et antiraciste.

Dans cette perspective, la thèse vise plus précisément à comprendre comment les processus de racialisation et de racisme anti-Noir influencent les expériences professionnelles et la carrière d'EENII dans des écoles de langue française de l'Ontario. L'analyse s'appuie sur des cadres théoriques complémentaires, notamment la théorie critique de la race (TCR), le concept de blanchitude et l'intersectionnalité, afin de saisir à la fois la dimension structurelle des expériences vécues par les enseignant.es concerné.es. S'appuyant sur ces approches, l'étude cherche à mettre en lumière les mécanismes institutionnels, politiques et relationnels qui affectent la vie professionnelle des EENII dans les écoles de langue française de l'Ontario, tout en documentant leurs stratégies de résistance et leur agentivité. Ici, le concept d'agentivité réfère à leur capacité à agir de manière intentionnelle, à prendre des décisions propres à influencer leur environnement social, même lorsqu'ils évoluent dans un espace institutionnel caractérisé par des relations de pouvoir et des inégalités structurelles (Bandura, 2018).

Malgré l'existence de recherches sur les parcours des EENII, peu d'études examinent de manière critique la blanchitude et son rôle dans la reproduction du racisme anti-Noir en contexte franco-ontarien. Cette thèse constitue donc une contribution originale en mobilisant les perspectives de la TCR pour analyser les manifestations du racisme en tant que phénomène systémique. Alors que les travaux sur le racisme dans les écoles canadiennes ont principalement porté sur les milieux anglophones, cette étude met en lumière des réalités propres au contexte franco-ontarien.

Sur le plan praxéologique, cette thèse permet de mieux comprendre les conditions d'accès à la profession enseignante ainsi que les obstacles systémiques et institutionnels auxquels sont confrontés des EENII dans les écoles de langue française de l'Ontario. En mettant en lumière leurs réalités professionnelles, elle entend contribuer à identifier les leviers susceptibles de favoriser leur inclusion, leur rétention et leur épanouissement au sein du système scolaire franco-ontarien. Elle vise également à alimenter la réflexion et à soutenir la prise de décision des différentes instances éducatives, notamment l'ordre professionnel, les conseils scolaires, les directions d'école, les établissements de formation initiale et continue ainsi que les instances gouvernementales. À cette

fin, elle met en évidence des enjeux liés à l'insertion professionnelle des EENII et propose des pistes d'action concrètes visant à favoriser une plus grande équité au sein du milieu éducatif. Elle participe en outre à la reconnaissance et à la valorisation de la diversité des parcours, des expériences et des compétences que ces personnes apportent à l'éducation franco-ontarienne.

Cette recherche s'inscrit également dans une démarche critique visant à dénaturaliser les cadres eurocentriques qui structurent les pratiques éducatives. À ce titre, elle vise à valoriser la diversité des perspectives dans la production des savoirs. Elle constitue ainsi un apport significatif aux sciences de l'éducation en enrichissant les connaissances relatives aux processus d'insertion professionnelle en contexte francophone minoritaire et en favorisant le développement de pratiques éducatives plus justes et plus inclusives.

Pour répondre à ces objectifs, cette thèse s'articule autour de cinq chapitres principaux, chacun contribuant à la construction progressive de l'argumentation. Le premier chapitre présente le contexte historique, politique et sociolinguistique de la communauté franco-ontarienne. Il met en évidence les enjeux liés à l'immigration, à la diversité ethnoculturelle et aux tensions identitaires dans les écoles de langue française de l'Ontario. Il propose ensuite une recension critique des écrits portant sur les expériences professionnelles des enseignants issus de l'immigration ainsi que sur les diverses manifestations du racisme anti-Noir en milieu scolaire. Le deuxième chapitre expose le cadre théorique qui soutient l'analyse. Il présente les principaux apports de la théorie critique de la race, du concept de blanchitude et de l'intersectionnalité, tout en démontrant la pertinence de ces approches pour comprendre les relations de pouvoir et les mécanismes systémiques à l'œuvre dans les écoles franco-ontariennes. Le troisième chapitre décrit la méthodologie de recherche qui est fondée sur une approche qualitative narrative, et détaille les étapes de la collecte et de l'analyse des données. Le quatrième chapitre présente les résultats découlant de l'analyse thématique des entretiens réalisés auprès d'enseignantes et d'EENII exerçant dans les écoles franco-ontariennes. Il met en lumière les expériences relatées, les obstacles rencontrés ainsi que les stratégies d'adaptation et de résistance mobilisées par les participant.es. Enfin, le cinquième chapitre propose une discussion critique des résultats en les triangulant avec le cadre théorique mobilisé, ainsi qu'avec les enjeux structurels recensés dans la littérature. Il ouvre également la voie à une réflexion sur la manière de faire évoluer les pratiques et les politiques éducatives. Ainsi structurée, cette thèse documente avec rigueur une réalité qui suscite un intérêt croissant dans le champ de la

recherche en éducation et contribue de manière significative aux débats contemporains sur l'équité, la justice sociale et la lutte contre le racisme systémique dans les écoles franco-ontariennes.

CHAPITRE 1
CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce chapitre a pour objet de situer le problème de recherche dans son cadre contextuel et d'en présenter les principales composantes. Structuré en sept sections, il brosse un portrait du paysage démographique canadien caractérisé par une diversification profonde et durable de la population. Il s'intéresse ensuite à la population noire, son histoire, ses trajectoires et les réalités socioéconomiques et culturelles qui caractérisent son expérience au sein de la société canadienne. Le chapitre souligne aussi la contribution essentielle de l'immigration francophone, à la fois comme vecteur de renouvellement démographique et facteur de revitalisation des communautés francophones vivant en situation minoritaire. L'analyse se tourne ensuite vers le contexte franco-ontarien, où le système éducatif semble connaître des transformations contrastées : d'une part, une population scolaire de plus en plus diversifiée et, d'autre part, un personnel enseignant et administratif qui reste largement homogène et majoritairement blanc. C'est dans cette tension que sont examinés le rôle des enseignant.es racialisé.es en général et, en particulier, les parcours professionnels des enseignantes et enseignants noirs issus de l'immigration souvent jalonnés d'obstacles. Ces parcours sont influencés par des défis liés à l'insertion sur le marché du travail, à des contraintes personnelles et à des mécanismes systémiques ancrés dans les institutions. Enfin, le chapitre se termine par une mise en perspective de l'objet d'étude et par une justification de sa pertinence scientifique et sociale.

1.1 Le paysage démographique du Canada

Le recensement de 2021 présente le portrait d'une population canadienne aux origines ethnoculturelles très diverses, avec plus de 450 origines déclarées (Hou, Schimmele et Stick, 2023; Statistique Canada, 2022b). Cette diversité est perceptible dans tous les secteurs de la vie sociale, économique et culturelle du pays, notamment dans le secteur éducatif.

1.1.1 Diversification accrue de la population canadienne

La diversité culturelle du Canada a une origine historique bien lointaine. En effet, dès le premier recensement réalisé en 1871, après la Confédération, on dénombrait déjà une vingtaine d'origines ethniques et culturelles au sein de la population canadienne. À cette époque, 60,5 % de celles-ci

étaient considérés comme d'origine britannique, 31,1 % comme d'origine française et moins de 1 % était identifié comme ayant des origines autochtones (Statistique Canada, 2017).

La composition démographique du Canada a connu une transformation significative au cours des cinq dernières décennies (Statistique Canada, 2023). En 1971, près de 78 % des immigrants provenaient d'Europe, ce qui se traduisait par une prédominance du vieux continent dans les flux migratoires (Statistique Canada, 2017). Selon le recensement de 2016, cette proportion avait chuté à 13,75 %, tandis que l'Asie représentait 60% des nouveaux arrivants (Statistique Canada, 2017). Le recensement de 2021 confirme cette tendance, puisque les immigrants constituent désormais 23 % de la population canadienne, soit la plus forte proportion enregistrée. Ces derniers proviennent principalement d'Asie, mais aussi d'Afrique, des Amériques et du Moyen-Orient (Statistique Canada, 2023).

Au cours des dernières décennies, le Canada a également vu croître de manière significative le nombre d'immigrants accueillis chaque année. Alors qu'en 2016 le pays recevait en moyenne environ 260 000 nouveaux arrivants (Statistique Canada, 2017; IRCC, 2024), il en a enregistré en 2023 un total de 471 808, soit un niveau record. Ces données mettent en évidence le fait que le Canada est devenu plus dépendant que jamais de l'immigration, en raison notamment du vieillissement de la population et de la baisse du taux de natalité. Les projections de Statistique Canada indiquent qu'à l'horizon de 2041 une proportion de 52,4 % de la population totale appartiendra à une première ou une deuxième génération issue de l'immigration, soit plus d'un Canadien sur deux (Statistique Canada, 2022a).

Cette évolution démographique se traduit par une augmentation notable de la proportion de la population dite « racialisée », qui représente 26,5 % de la population totale (Statitique Canada, 2022b), contre 22,3 % en 2016 (Statistique Canada, 2017). Le terme « racialisé » ou « racisé » renvoie à des groupes sociaux, tels que les Noir.es, les Asiatiques, les Arabes, et autres, auxquels sont attribuées des caractéristiques et des significations raciales socialement construites (Bilge et Forcier, 2017; Poiret, 2011; Thésée et Carr, 2016). Ces processus de racialisation, loin d'être neutres, participent à la production et à la reproduction d'inégalités systémiques et influencent négativement les trajectoires sociales, politiques et économiques des individus concernés (Gans, 2017 ; Gouvernement de l'Ontario, 2017; Hughes et Jackson, 2017).

1.1.2 La population noire au Canada

1.1.2.1 Histoire et profil

Les personnes noires sont présentes au Canada depuis plus de 400 ans, au début de la colonisation transatlantique (Domey et Patsiurko, 2021;Walker, 2013). Mathieu Da Costa, un navigateur et interprète ayant accompagné les explorateurs Samuel de Champlain et Pierre du Gua de Monts, aurait été le premier Noir à fouler le sol canadien en 1604, mais Olivier Le Jeune, arrivé à Québec en 1629, est considéré comme le premier Africain amené comme esclave au Canada (Domey et Patsiurko, 2024). Entre cette date et la conquête britannique en 1759-1760, des Noir.es principalement amenés de la Nouvelle-Angleterre ou des Antilles ont été réduits en esclavage (Domey et Patsiurko, 2024; L'Encyclopédie canadienne, 2024; Statistique Canada, 2022b). Au lendemain de la révolution américaine, plusieurs de ceux qui s'étaient battus aux côtés des Anglais ont immigré au Canada de 1763 à 1865. Depuis, la population noire au Canada n'a cessé de croître. Selon le recensement de 2021, elle s'élève à 1 547 870 personnes, ce qui représente 4,3% (Statistique Canada, 2023a). Selon Statistique Canada, les immigrants constituaient, en 2021, environ 51 % de la population noire au Canada. Parmi les personnes immigrantes noires des Caraïbes, 42,5 % sont arrivés entre 1960 et 1990, alors qu'environ 55 % de celles qui sont originaires d'Afrique sont arrivées entre 2011 et 2021.

Toutefois, il faut noter que c'est l'Ontario qui accueille la plus grande part de la population noire du pays. En 2021, plus de la moitié des personnes noires vivait dans cette province (Domey et Patsiurko, 2024; Statistique Canada, 2022b). Selon le recensement 2021 de Statistique Canada, les personnes immigrantes noires établies en Ontario proviennent de 150 pays. La majorité d'entre elles sont originaires des Antilles, du Nigéria, de Trinité-et-Tobago, de la Somalie, du Ghana et de l'Éthiopie (Statistique Canada, 2022).

1.1.2.2 Réalité socioéconomique et culturelle des Noir.es

Comme nous venons de le voir, la population noire a connu une croissance importante au cours des dernières décennies, mettant en évidence une double tendance. D'une part, cette évolution s'inscrit dans la durée, portée par des communautés établies depuis plusieurs générations et issues de diverses vagues migratoires (Domey et Patsiurko, 2024; Statistique Canada, 2021). D'autre part, elle se renouvelle par l'ajout de personnes en provenance d'Afrique et des Caraïbes (Nguirane,

2022). Ce portrait met en relief la diversité des identités afro-canadiennes et souligne la nécessité d'analyser leur parcours à travers le prisme de l'intersectionnalité et de la stratification sociale.

Au point de vue socioéconomique, les personnes noires connaissent des parcours différenciés (Elmi, Thermitus, Mitchell, Wang, Borova et Wang, 2026; Statistique Canada, 2025). Malgré des niveaux de scolarité généralement élevés, une proportion significative de cette population continue de faire face à des écarts notables dans le domaine de l'emploi et en matière de revenus (Statistique Canada, 2025). Ces disparités s'expliquent en grande partie par la non-reconnaissance des qualifications obtenues à l'étranger, par le sous-emploi, ainsi que par des pratiques discriminatoires en matière d'embauche (Centre des compétences futures [CCF], 2025; Cole, 2020; Jean-Pierre et Collins, 2022; Ng et Gagnon, 2020). En effet, d'après le CCF (2025), les Canadiennes et Canadiens noirs font face à des barrières systémiques sur le marché du travail limitant leurs perspectives économiques. En outre, le CCF souligne que ces personnes sont davantage exposées à la discrimination au travail, comparativement à d'autres groupes racialisés, et que les femmes noires sont également confrontées à une discrimination spécifique fondée sur le sexe. Sur le plan social, les Afro-Canadiens sont l'objet de profilage racial, de violences policières et sont surreprésentés au sein du système carcéral, ce qui illustre la persistance du racisme systémique dans la société canadienne (Jean-Pierre et Collins, 2022; Maynard, 2018; Wortley et Jung, 2020). Ces pratiques ne sauraient être interprétées comme des phénomènes isolés. Elles participent d'un processus contribuant à maintenir et renforcer les inégalités, voire l'exclusion sociale de ces populations noires. En outre, celles-ci sont confrontées à divers défis dans différents autres domaines. Le CCF (2025) constate que, contrairement à d'autres groupes racialisés dont les taux de pauvreté ont tendance à diminuer d'une génération à l'autre, les Canadiennes et Canadiens noirs continuent de connaître des niveaux de pauvreté plus élevés.

Dans le domaine de l'éducation, les Canadiennes et Canadiens noirs font face à des défis persistants liés notamment au manque de représentativité dans les programmes, la sous-représentation au sein du corps enseignant et des directions d'école, les inégalités d'accès aux ressources, le racisme anti-Noir (Turner, 2023).

1.2 Apport de l’immigration francophone aux communautés francophones canadiennes

L’immigration francophone revêt une importance particulière pour les communautés francophones canadiennes (Forest et Deschênes-Thériault, 2025). En ce sens, elle constitue une réalité complexe et intégrée touchant à la fois les sphères démographique, culturelle et identitaire, économique, sociale et interculturelle.

Sur le plan démographique, l'immigration francophone est désormais considérée comme essentielle à la pérennité des communautés francophones hors Québec (IRCC, 2024). Les nouveaux objectifs fixés par le gouvernement fédéral traduisent une volonté politique plus forte de soutenir leur croissance et leur vitalité. Celui-ci prévoit une augmentation progressive des admissions de francophones à l'extérieur du Québec : 9 % en 2026, 9,5 % en 2027, 10,5 % en 2028 et 12 % en 2029, soit plus de 30 000 admissions par an (IRCC, 2025; Le Devoir, 2024). Ces cibles, traduisent l'importance accordée au rôle central de l'immigration francophone en ce qui a trait à la pérennisation des communautés minoritaires.

Toutefois, au-delà de la dimension démographique, l'immigration francophone est une composante essentielle de la vitalité et de l'enrichissement culturel des communautés francophones au Canada (IRCC, 2025). En ce sens, elle contribue au rayonnement de la langue française et au renforcement de l'identité francophone au sein des communautés minoritaires (Sall, Piquemal, Zellama, Veronis et Huot, 2022). Selon ces auteurs, la venue de nouvelles personnes immigrantes francophones favorise non seulement la diversité culturelle, mais aussi la cohésion sociale et la transmission intergénérationnelle du français.

Par ailleurs, l'immigration francophone est un moteur économique important pour les communautés francophones minoritaires au Canada. Comme le souligne IRCC (2025), elle est un atout majeur pour les régions francophones, car elle contribue directement à combler les pénuries de main-d'œuvre dans des secteurs essentiels comme la santé, l'éducation et les services sociaux. De plus, les francophones issus de l’immigration contribuent à la création d'entreprises locales et stimulent l'innovation (Fédération des communautés francophones et acadienne [FCFA], 2024).

Enfin, l'immigration francophone favorise la création d'espaces interculturels où s'entrecroisent de multiples expériences, contribuant ainsi à la redéfinition des identités francophones à travers le

Canada (Veronis et Huot, 2017). Les personnes immigrantes francophones contribuent à la revitalisation des communautés par leur participation active à la vie communautaire et leur apport en termes de connaissances et d'expériences (FCFA, 2024). Ces contributions permettent aux communautés francophones minoritaires d'acquérir une plus grande capacité d'adaptation et de mieux faire face aux enjeux liés aux changements contemporains sur les plans social, économique et politique (IRCC, 2025).

1.3 Le contexte franco-ontarien

1.3.1 Le système éducatif franco-ontarien

Le système éducatif franco-ontarien est issu de luttes historiques menées avec courage et détermination par la communauté francophone de l'Ontario en vue de la reconnaissance de son droit à l'éducation en français (Dupuis, 2017; Simbagoye, 2018). Au début du siècle dernier, les Franco-Ontariens ont été obligés de défendre leur langue vis-à-vis des politiques assimilationnistes des autorités provinciales, tel le Règlement 17 adopté en 1912 et qui prohibait l'enseignement en français au-delà de la troisième année (Brock, 2020). Le règlement sera progressivement assoupli, mais il marquera durablement la mémoire collective. La mise en place des conseils scolaires francophones en 1998 constitue une étape majeure pour les francophones de l'Ontario, dans la mesure où elle leur confère la possibilité d'assurer eux-mêmes la gestion de leur système éducatif (Sylvestre et Lévesque, 2018).

En Ontario, la gouvernance de l'éducation en langue française est confiée à huit conseils scolaires catholiques et quatre conseils scolaires publics. Ensemble, ces instances administrent plus de 490 établissements d'enseignement élémentaire et secondaire. À cette structure s'ajoute le Consortium Centre Jules-Léger, qui relève directement du réseau scolaire francophone et contribue à l'offre éducative spécialisée (Association canadienne d'éducation de langue française, 2017; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2025). Bien que les données statistiques concernant le nombre d'élèves racialisés fréquentant ces écoles demeurent limitées, il importe de souligner que la présence d'élèves appartenant à des cultures diverses pose un véritable défi pour le personnel enseignant à majorité blanche qui se trouve parfois démuni face à la complexité de leurs besoins (Vidwans et Faez, 2019). Les mesures mises en place par le système éducatif ontarien, telles que les programmes d'appui destinés aux personnes nouvellement arrivées et qui visent à favoriser leur

intégration scolaire, demeurent insuffisantes pour répondre adéquatement aux besoins complexes de ces élèves (Fleuret et Dulude, 2023).

Dans le contexte actuel, l'école franco-ontarienne ne se cantonne pas dans sa seule fonction éducative, continuant de jouer un rôle central en tant qu'espace de résistance culturelle et linguistique (Fédération nationale des conseils scolaires francophones, 2022). En ce sens, elle a la mission d'assurer la continuité et la pérennité de la langue française et de la culture franco-ontarienne (Gérin-Lajoie, 2018). Elle incarne une stratégie de reproduction identitaire face aux enjeux d'assimilation et aux contraintes structurelles nuisant à la réalisation de cette mission (Gérin-Lajoie, 2020; Heller, 2023). Parmi ces contraintes, il y a lieu de citer la faiblesse démographique des francophones, la dominance de l'anglais comme langue de pouvoir et de mobilité sociale, la nécessité de maintenir vivante l'identité franco-ontarienne dans un contexte minoritaire (Dewet, 2025; Dulczewski, 2023).

L'école franco-ontarienne est aujourd'hui confrontée à une pénurie structurelle d'enseignants. Cette situation résulte d'un ensemble de facteurs démographiques et institutionnels. D'une part, le vieillissement de la population francophone, le faible taux de natalité chez les Franco-Ontariens et le départ à la retraite d'un nombre important de travailleurs, notamment dans le secteur de l'éducation, contribuent à réduire le bassin de personnel enseignant disponible (Assemblée de la francophonie de l'Ontario, 2017). D'autre part, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO) souligne que cette pénurie est accentuée par la diminution du nombre d'enseignant.es agréé.es depuis 2015, les répercussions de la pandémie de COVID-19, qui ont entraîné le départ temporaire ou permanent de plusieurs membres du personnel, ainsi que par la croissance des effectifs scolaires dans certaines régions de la province (OEEO, 2022).

Les constats récents de la Fédération nationale des conseils scolaires francophones [FNCSF] (2024) et de Sinclair (2024) confirment d'ailleurs que cette pénurie s'est aggravée au cours des dernières années, particulièrement dans les conseils scolaires de langue française où les besoins en personnel qualifié demeurent importants. Dans ce contexte, le recrutement et la rétention d'enseignant.es issu.es de l'immigration apparaissent comme des stratégies essentielles pour répondre aux besoins du système éducatif franco-ontarien (. Or, malgré cette demande accrue, les personnes enseignantes

immigrantes, et plus particulièrement celles appartenant à la communauté noire, continuent de se heurter à divers obstacles systémiques à l'emploi (CODP, 2025).

Cette situation révèle un paradoxe frappant : bien que les écoles de langue française soient confrontées à cette situation de pénurie, des candidats pourtant qualifiés et aptes à combler les postes vacants rencontrent des barrières qui limitent leur accès à la profession (Veronis, Gomes, Jezak, Fomen et Hussain, 2026). À cet égard, la FNCSF (2024) insiste sur l'importance stratégique de favoriser une meilleure inclusion des enseignant.es immigrants au sein du réseau scolaire en contexte minoritaire. Selon cet organisme, la reconnaissance de leurs compétences, de leurs qualifications et de leurs parcours professionnels constitue une condition essentielle non seulement pour atténuer la pénurie de personnel, mais aussi pour soutenir la vitalité et le développement des écoles francophones de l'Ontario.

Cette réflexion s'inscrit également dans les préoccupations plus larges liées à l'équité et à l'inclusion en milieu scolaire. À cet égard, l'OEEO (s.d.) a publié une recommandation professionnelle visant à fournir des orientations et des conseils au personnel enseignant pour lutter contre le racisme envers les personnes noires dans les écoles ontariennes en général. Toutefois, bien que cette recommandation reconnaisse l'importance de combattre le racisme anti-Noir dans les milieux scolaires, elle porte principalement sur l'expérience des élèves noirs et accorde peu d'attention aux réalités vécues par les enseignant.es noir.es. Cette lacune soulève la nécessité d'élargir le débat afin de tenir également compte des obstacles professionnels et organisationnels rencontrés par les enseignant.es noir.es, notamment celles et ceux qui sont issus de l'immigration.

1.3.2 Diversité de la population scolaire

D'après les données du recensement de 2021, la population francophone de l'Ontario représente 4,6 % de l'ensemble de la province, soit 652 540 francophones, parmi lesquels 19 % sont nées à l'étranger. De ce groupe, 41% proviennent d'Afrique, 24 % d'Europe, 19 % d'Asie et 16 % des Amériques (Statistique Canada, 2022; Gouvernement de l'Ontario, 2024). Selon ces mêmes données, les francophones issus des minorités racialisées constituent 20,3% de la population globale de l'Ontario, dont 51 % sont des Noir.es (Statitique Canada, 2022b). Issues de milieux culturels divers, les personnes immigrantes francophones préfèrent généralement inscrire leurs

enfants dans les écoles de langue française de la province. Ce phénomène contribue à faire de l'école de langue française en Ontario un espace marqué par l'émergence d'une population de plus en plus hétérogène, où se côtoient et s'entrecroisent diverses langues et cultures (Gérin-Lajoie, 2018).

1.3.3 Un personnel enseignant et administratif très peu diversifié

Dans un contexte où la population canadienne se diversifie de plus en plus, le recrutement d'enseignant.es issu.es de l'immigration s'impose comme une réalité incontournable pour le système éducatif canadien, particulièrement en Ontario (Gravelle, 2017). Ayant choisi le Canada comme pays d'accueil, ces personnes apportent avec elles une expérience riche, des compétences diversifiées ainsi qu'une forte motivation à poursuivre leur carrière dans l'enseignement (Schmidt, 2015). Souvent hautement qualifiés, ils se distinguent également par leur résilience, leur créativité et, dans plusieurs cas, par leur maîtrise de plusieurs langues. Toutefois, malgré ces nombreux atouts susceptibles de favoriser leur intégration au marché du travail, les recherches montrent que les obstacles jonchant leur chemin sont multiples, souvent difficiles à surmonter (Jacquet, 2022; Yssaad et Fields, 2018).

Si la population et les salles de classe de l'Ontario deviennent de plus en diversifiées, le personnel enseignant pour sa part est loin de refléter en proportion cette diversité (Duchesne, 2018; Villela, 2021a). Cette situation pourrait s'expliquer en partie par les barrières à l'emploi rencontrées par la population racialisée sur le marché du travail en général (Block, Galabuzi et Tranjan, 2019) et, en particulier, par les politiques d'embauche discriminatoires de certaines administrations scolaires (Schmidt, 2015). Plusieurs auteurs déplorent le manque de diversification du personnel enseignant et administratif (James, 2017; McFarlane, 2015; Schmidt, 2015; Sharma et Portelli, 2014). Ces auteurs estiment que le personnel enseignant devrait être représentatif de la diversité ethnoculturelle de la population étudiante afin que soient prises en compte leur réalité sociale, leurs aspirations, leurs perceptions, leurs cultures et leurs langues.

1.4 Les enseignant.es racialisés et leur rôle

Selon Statistique Canada (2023b), l'expression « minorité racialisée » ou « minorité racialisée » renvoie à l'ensemble des personnes appartenant à des groupes qualifiés de « minorités visibles ».

Celles-ci réfèrent aux personnes, à l'exception des Autochtones, qui ne sont pas identifiées comme blanches ou dont la peau n'est pas blanche, tels les Chinois, les Sud-Asiatiques, les Noirs, les Philippins, les Latino-Américains, les Asiatiques du Sud-Est, les Arabes, les Asiatiques occidentaux, les Japonais, les Coréens (Statistique Canada, 2023b).

Il y a là une sorte d'amalgame à déconstruire. En effet, le concept de « minorités visibles » n'établit aucune distinction entre nationalité, peuple et couleur. Selon plusieurs travaux et rapports récents (Patrimoine canadien, 2024; Souissi, 2024; Statistique Canada, 2024), l'usage du concept de « minorités racialisées » semble plus approprié pour désigner cette catégorie de la population, puisqu'il met en lumière les discriminations et les obstacles systémiques liés au racisme ponctuant leur quotidien. Dans cette catégorie dite racialisée sont inclus aussi les Autochtones (Souissi, 2024).

Dans le cadre de cette recherche, lorsque nous parlons d'enseignant.es racialisés, tout en mettant l'accent sur les EENII, nous faisons allusion à celles et ceux qui n'appartiennent pas au groupe majoritaire blanc de la population canadienne, mais qui sont considérés comme tels en raison de la racialisation dont ils sont l'objet.

Plusieurs auteurs font valoir la nécessité d'inclure des enseignant.es de diverses origines culturelles dans le système scolaire, arguant qu'une présence plus significative d'enseignant.es appartenant aux mêmes milieux et aux mêmes cultures que les élèves pourrait avoir un impact positif sur ces derniers, en ce sens qu'ils pourraient représenter pour eux un modèle de succès (Bauer et Akkari, 2016; Niyubahwe, Delévaux et Benyekhlef, 2025). Schmidt (2015) et Sharma et Portelli (2014) notent que le manque de diversification du personnel enseignant a une incidence directe sur les élèves en ce qui concerne, entre autres, les approches pédagogiques, les attentes des enseignant.es envers eux et la mise en application des programmes dans les salles de classe. Comme les enseignant.es de l'Ontario sont majoritairement blancs (Amboulé Abath, 2021; James, 2017; Villela, 2021a), ces auteurs postulent que cela est de nature à biaiser, de manière consciente ou inconsciente, les apprentissages, les connaissances, voire les approches pédagogiques auxquelles les élèves sont exposés dans leurs classes. Ladson-Billings (2011) met de l'avant l'argument selon lequel la diversité en éducation est étroitement liée à la mission de l'école, laquelle consiste notamment à réduire les disparités sociales en matière de rendement scolaire.

Niyubahwe, Delévaux et Benyekhlef (2025) affirment que les enseignant.es racialisés peuvent concourir à l'amélioration des résultats scolaires des élèves racialisés. Selon ces auteurs, ces enseignant.es mobilisent leur connaissance de la langue et de la culture des élèves pour les aider à améliorer leurs résultats scolaires. Pour sa part, Turner (2015) fait valoir que leur inclusion dans le système éducatif pourrait contribuer à réduire le décrochage scolaire qui frappe certains groupes racialisés.

Par ailleurs, ces enseignant.es jouent un rôle déterminant dans la promotion de l'inclusion des élèves racialisés. Leur présence contribue non seulement à l'éducation multiculturelle, mais aussi à l'évolution positive des attitudes des élèves blancs à l'égard de la diversité (Morissette, Diédhiou et Charara, 2014; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013). En effet, le fait pour ces derniers d'être accompagnés et enseignés par du personnel racialisé peut favoriser la remise en question et la déconstruction de certains stéréotypes véhiculés à l'endroit des personnes racialisées (Niyubahwe, Delévaux et Benyekhlef, 2025). Elles et ils constituent une ressource précieuse tant pour les élèves que pour le système éducatif et la société en général (Turner, 2015). Leur présence au sein des établissements scolaires enrichit l'environnement éducatif, notamment en offrant aux élèves issus des minorités des modèles de réussite auxquels ils peuvent s'identifier et qui peuvent nourrir leurs aspirations scolaires et professionnelles (Bauer et Akkari, 2016; Changkakoti et Broyon, 2013; Villegas et Irvine, 2010).

Tout bien considéré, les enseignant.es issu.es de l'immigration occupent une place stratégique dans les efforts de promotion d'une éducation inclusive et adaptée à la diversité (Gérin-Lajoie, 2010). Dès lors, il apparaît pertinent de valoriser leur connaissance des milieux socioculturels des élèves minoritaires et leur expérience de vie afin de renforcer les pratiques pédagogiques et de soutenir davantage la réussite scolaire de ces derniers (Niyubahwe, Delévaux et Benyekhlef, 2025 ; Skelton, 2025, 2026).

1.5 Un cheminement de carrière pavé d'embûches pour les EENII

La disparité entre la proportion des enseignantes et enseignants blancs et celle des EENII serait imputable, selon plusieurs études, aux divers obstacles dressés sur leur trajectoire professionnelle (Cukier, Mo, Karajovic Wilson, Walker et Lee, 2023; Jabouin, 2018, 2025; Skelton, 2026). Parmi

ces obstacles, on peut citer les barrières relevant du marché de l'emploi, les défis propres à ces enseignant.es eux-mêmes, ainsi que des barrières systémiques.

1.5.1 Les barrières du marché de l'emploi.

Parmi les barrières liées au marché de l'emploi, Cukier, Mo, Karajovic Wilson, Walker et Lee (2023) citent la dévalorisation des diplômes, les biais du système d'éducation et du marché de l'emploi, la discrimination fondée sur l'accent et les compétences linguistiques, ainsi que la discrimination liée à la compatibilité (le *fit*).

L'enseignement est l'un des domaines de travail réglementé vers lesquels s'orientent des immigrants diplômés nouvellement arrivés au Canada. À ce propos, Yassaad et Fields (2018) mentionnent que ces enseignant.es ont beaucoup de mal à trouver un emploi en lien avec leur formation et affichent des taux de chômage plus élevés. Ils feraient l'objet de discrimination durant le processus d'embauche (Morrissette, Diédhiou et Charara, 2014). Malgré toute l'expérience qu'ils puissent avoir acquise à l'extérieur du Canada, les enseignant.es issus de l'immigration récente et membres des minorités racialisées sont nombreux à être au chômage, même après leur agrément en Ontario (Duchesne, 2018), ce qui est d'autant plus paradoxal en contexte de pénurie d'enseignants dans cette province.

Parmi ces groupes, les enseignant.es noir.es semblent confrontés à des obstacles particulièrement persistants dans leur intégration professionnelle. Ainsi donc, en dépit de leurs qualifications, des enseignant.es noir.es nouvellement arrivés au Canada, surtout celles et ceux qui ont une maîtrise par exemple, renoncent parfois à inscrire dans leur curriculum vitae tous les diplômes qu'ils détiennent afin d'augmenter leur chance d'être recrutés (Morrissette, Diédhiou et Charara, 2014; Mandia, 2018). Leurs efforts pour s'insérer dans le système éducatif canadien en général et l'école franco-ontarienne en particulier sont assimilés à un vrai parcours de combattant (Jabouin, 2018). Les enseignant.es nouvellement arrivé.es sont ceux et celles « qui, après avoir été formés à l'étranger et après y avoir reçu l'autorisation d'enseigner, ont immigré au Canada avec l'intention d'y enseigner ou qui ont immigré au Canada et ont décidé par la suite de reprendre leur carrière en enseignement et d'obtenir l'autorisation d'enseigner en Ontario. » (McIntyre, Maldzak et Tallo, 2018, p. 94). Comme le souligne Duchesne (2018), leur présence dans les écoles de l'Ontario

pourrait aider à diversifier le personnel enseignant. Selon Tcheumtchoua Nzali, Ng-A-Fook, Ibrahim (2025), même lorsqu'une enseignante ou un enseignant noir.e possède une expérience pertinente et a complété une formation en enseignement, cela ne garantit ni son inclusion au sein du milieu scolaire, ni l'obtention d'un poste, ni la stabilité de celui-ci, ni encore son éventuelle titularisation.

1.5.2 Défis personnels

Outre les défis se rapportant au marché de l'emploi, certaines recherches (Broyon, 2016; Morrissette, Demazière, Diédhiou et Sèguéda, 2018). Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013 ;) tendent à montrer que certains des défis rencontrés par les EENII sont d'ordre personnel.

Ces derniers éprouveraient des difficultés à s'insérer dans les écoles en raison d'une mauvaise connaissance du système scolaire, d'une part, et des difficultés de communication avec les collègues ou avec la direction, d'autre part, ce qui conduit à leur marginalisation (James, 2021) et donne lieu à des pratiques discriminatoires et racistes (Broyon, 2016; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013). Ces auteurs soulignent que le fait pour ces enseignant.es de travailler dans un système scolaire qu'ils ne connaissent pas crée parfois des conflits entre leurs propres valeurs et celles de l'établissement scolaire, ce qui a des incidences sur leurs pratiques d'enseignement.

Le manque de connaissance de la langue d'enseignement est aussi cité comme un obstacle à l'intégration, notamment pour ceux dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, à ce point tel que cela nuirait à leur interaction avec les élèves et les parents, ainsi qu'avec leurs collègues blancs (Broyon, 2016).

De l'avis de Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2013), les enseignant.es issu.es de l'immigration auraient des difficultés à s'adapter au système scolaire, attendu que leur philosophie et leurs pratiques pédagogiques diffèrent de celles du pays d'accueil. La gestion de la classe poserait quelques défis pour ces enseignant.es. Broyon (2016) et Schmidt (2015) soutiennent que ces enseignant.es rencontrent également des problèmes en ce qui a trait au maintien de la discipline dans les salles de classe. Pour ces auteurs, les enseignants issus de l'immigration récente sont déstabilisés par l'irrespect dont font preuve certains élèves et parents. En effet, ils doivent, dans certains cas, gérer des salles de classe multiculturelle ou multiethnique composées d'élèves issus

de milieux socioéconomiques différents. Ils n'ont pas toujours la formation nécessaire pour faire face à ce genre de réalité (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013).

1.5.3 Les obstacles systémiques

Les immigrant.es qui ont été admis au Canada comme résidents permanents sur la base de leurs qualifications académiques ou de leur expérience de travail sont nombreux (Ng et Gagnon, 2020). Toutefois, une fois arrivés au Canada, ils sont tout aussi nombreux à poursuivre une requalification afin de pouvoir intégrer le marché de l'emploi canadien (Duchesne, 2020; Mandia, 2018). Ceux qui veulent reprendre leur profession en tant qu'enseignants butent contre la bureaucratie quand vient pour eux le temps de faire valider leurs qualifications (Ng et Gagnon, 2020). Les difficultés rencontrées sont non seulement liées à la lenteur des procédures administratives, mais encore à la non-reconnaissance des diplômes étrangers ou octroyés par d'autres universités canadiennes ne se trouvant pas en Ontario (Mérentié, 2021; Broyon, 2016). C'est le cas notamment des EENII vivant en Ontario et qui ont été formés dans ou en dehors de la province. Ces derniers peinent à obtenir leur accréditation auprès de l'OEEO (Mérentié, 2021) et rencontrent divers obstacles liés à leur insertion professionnelle.

Sur le plan socioprofessionnel et institutionnel, plusieurs recherches font état d'une discrimination systémique visant à limiter l'insertion des enseignant.es racialisés dans la profession enseignante en Ontario (Abawi et Eizadirad, 2020; Schmidt, 2015). Des études révèlent que les immigrant.es noir.es sont plus susceptibles d'être victimes de discrimination (George et Chaze, 2014; James et Turner 2017; Marom, 2017; Nangia, 2013). Ces enseignant.es, outre qu'ils connaissent des niveaux de chômage plus élevés, occupent des emplois peu rémunérés ou temporaires (Mindzak, 2017, Ng et Gagnon, 2020). De plus, ils ont à affronter le racisme et le népotisme lorsqu'ils tentent de trouver un emploi (Nangia, 2013). Le gouvernement de l'Ontario (2017) ne fait aucun mystère de ce constat puisqu'il reconnaît, en se fondant sur les résultats de recherches, que « les populations noires et autochtones sont victimes de racisme systémique ». (p. 38).

En général, le racisme ne s'exprime pas de façon manifeste et visible dans la société canadienne (Turner, 2015). En revanche, cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas, au corps défendant de certains. Les recherches corroborent l'idée que le racisme anti-Noir affecte le système éducatif canadien

dans son ensemble (Lopez et Jean-Marie, 2021; Maynard, 2017; Othman, 2022; Radebe, 2024). Jean-Pierre et Collins (2022) définissent le racisme anti-Noir comme étant une forme de racisme fondé sur des caractéristiques physiques remontant à l'époque coloniale et qui vise à maintenir les personnes noires dans une position de subordination. Le racisme anti-Noir est solidement ancré dans les institutions et les politiques canadiennes (Sterling-Cameron, Hickens, Watson, Hamilton-Hinch, Pimentel et McIsaac, 2023). Dans un rapport publié en 2019, de Block, Galabuzi et Tranjan suggèrent que le racisme persiste encore sur le marché du travail canadien et que les personnes racialisées ont davantage de risques de se retrouver au chômage. Selon ce rapport, les personnes qui s'identifient comme étant noir.es, par exemple, ont des taux de chômage plus élevés et des différences salariales plus grandes que la moyenne pour tous les travailleurs racialisés. Les auteurs dudit rapport attribuent cette inégalité au racisme systémique.

Pour sa part, Jabouin (2025) semble inférer que le fait d'être Noir a un impact négatif sur la trajectoire d'insertion professionnelle des EENII, en ce sens qu'ils doivent faire face à des difficultés telles que celles décrites antérieurement. Cette perception rejoint celle Gagnon et Duchesne (2018) pour qui les difficultés rencontrées par les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants issus de l'immigration sont dues au fait d'appartenir à une culture différente. Ainsi, le racisme systémique contre des EENII est un des facteurs expliquant les nombreux autres obstacles jalonnant leur chemin et contribuent à les exclure de la profession enseignante.

Pour comprendre l'origine de ces mécanismes d'exclusion, il importe d'aller au-delà des manifestations visibles du racisme et d'examiner les structures qui les rendent possible et les perpétuent. En effet, les difficultés d'insertion vécues par les EENII ne résultent pas uniquement de préjugés ou de pratiques discriminatoires isolées, mais s'inscrivent dans un contexte institutionnel où certaines normes culturelles et identitaires sont privilégiées.

Le racisme, au sens générique du mot, entretient une relation de consubstantialité avec la blanchitude, laquelle, de notre point de vue, constitue un des obstacles majeurs à l'insertion des EENII dans la profession enseignante. La blanchitude agit comme une norme dominante qui rend le racisme possible, tandis que celui-ci contribue, en retour, à la stabilisation et à la normalisation de cette norme (Delgado et Stefancic, 2017; Leonardo, 2009). La blanchitude renvoie à un ensemble de croyances et de pratiques qui placent les intérêts et les perspectives des personnes

enseignantes blanches au centre de ce qui est considéré comme normal (Gillborn, 2015). L'usage de ce concept permet de mettre en relief les privilèges ou les traitements préférentiels accordés aux personnes blanches par rapport aux personnes non-blanches (Dray, 2008). Qu'elle soit consciente ou inconsciente, la blanchitude serait manifeste dans tout le système scolaire de l'Ontario (Carroll, 2014). Elle conférerait des qualités et des privilèges aux personnes blanches que le racisme anti-Noir, par exemple, refuse catégoriquement aux personnes noires (Carr, 2016). Comme quoi, la couleur de la peau blanche conférerait aux enseignant.es appartenant au groupe majoritaire blanc, sur le plan systémique et structurel, un ensemble de droits et privilèges dont sont exclus les enseignantes et enseignants racialisés, ce qui nuit nécessairement à l'insertion professionnelle de ces derniers. À cela, il faut ajouter le fait que les preneurs de décision sont presque exclusivement de race blanche (Villela, 2021a).

Le Canada est décrit comme une société où les gens sont automatiquement avantagés ou désavantagés selon leur teint, leur race et, par extension, leur sexe (DasGupta, Shandal, Shadd et Segal, 2021). Des études montrent que les institutions économiques canadiennes sont systématiquement structurées sur la base des différences raciales au niveau de la main-d'œuvre plutôt que sur la base des qualités et qualifications individuelles des travailleurs; que les Blanc.hes se voient proposer un emploi trois fois plus souvent que les Noir.es, lorsqu'ils présentent leur candidature pour le même poste, avec les mêmes références (Block, Galabuzi et Tranjan, 2019; Eid, 2012; Ng et Gagnon, 2020; Schmidt, 2015). À titre d'exemple, les enseignantes et enseignants blancs seraient plus susceptibles, au terme de leur formation, de se voir octroyer presque immédiatement un poste même s'ils n'ont pas encore reçu leur diplôme, facilitant ainsi leur transition vers la profession (Abawi, 2018). Ainsi donc, la profession enseignante serait l'un des domaines au Canada sur lesquels la blanchitude aurait un impact perceptible (Abawi, 2018). Par exemple, la transmission et l'apprentissage du savoir s'effectuent selon le modèle et le cadre de référence blancs. Plusieurs facteurs liés à l'environnement scolaire contribueraient à la perpétuation de la blanchitude. En effet, les recherches semblent indiquer que le privilège blanc imprègne même le processus de recrutement et les programmes de formation à l'enseignement en Ontario (Landry, 2016). Outre que le processus d'admission tend à favoriser les candidates et candidats blancs, considérés comme moins susceptibles de perturber ou de remettre en question le statu quo, mais encore les thèmes de blanchitude et de racisme ne sont pas abordés dans la

formation en tant que telle (Abawi, 2018). De plus, les programmes de formation des enseignants perpétuent une politique non officielle de contrôle limitant l'accès des membres issus des minorités racialisées dans la profession enseignante (Landry, 2016).

1.6 Résumé du problème de recherche

À la lumière de cette recension des écrits, il apparaît que les EENII sont confrontés à de nombreux obstacles pour s'insérer dans la profession enseignante en Ontario, en particulier dans les écoles de langue française. Ces difficultés ne peuvent être comprises uniquement sur la base d'expériences individuelles, car elles font partie de mécanismes structurels qui contribuent à la reproduction d'inégalités persistantes au sein du système éducatif. Le racisme anti-Noir, bien que souvent occulté par un discours institutionnel qui se veut neutre ou universaliste, est essentiel pour comprendre ces réalités.

Dans le contexte franco-ontarien, bien que les Noir.es représentent une part importante de la population immigrante, elles et ils restent largement sous-représentés au sein du personnel enseignant et administratif. Les recherches existantes indiquent que leur statut de minorité racialisée, et plus précisément les effets spécifiques du racisme anti-Noir, influencent négativement leur trajectoire professionnelle et nuisent à leur inclusion dans la profession enseignante (Jabouin, 2018, 2025).

Parmi les obstacles identifiés, le racisme systémique joue un rôle déterminant. Il se manifeste notamment à travers la blanchitude, comprise comme le cadre normatif dominant qui définit les attentes, les critères de légitimité et les normes professionnelles. Malgré leurs qualifications et leurs efforts pour entrer ou poursuivre une carrière dans l'enseignement, nombre d'enseignant.es noir.es restent marginalisés ou exclus en raison de la perception qu'ils ne correspondent pas au profil dominant associé à la profession enseignante (Faez, 2012 ; Schmidt, 2015).

Si la littérature scientifique existante documente certains aspects de ces parcours professionnels, elle accorde encore peu d'attention à l'analyse critique de la blanchitude et à son rôle dans la production et la reproduction du racisme anti-Noir dans le contexte franco-ontarien. Il est donc nécessaire d'approfondir notre compréhension des rapports de pouvoir qui modèlent l'expérience

professionnelle des EENII et d'analyser les mécanismes institutionnels qui perpétuent ces inégalités au sein du système éducatif.

1.7 Pertinence de la recherche

D'un point de vue socio-éducatif, cette recherche s'inscrit dans une approche critique visant à mettre en lumière les expériences des EENII, souvent marginalisés dans les structures scolaires et le discours institutionnel (Forest, Duvivier et Truong, 2020 ; Jacquet, 2022). Elle nous invite à concevoir l'école comme un lieu de transformation. Dans cette perspective, l'adoption de pratiques plus inclusives est indispensable afin de mieux soutenir les EENII et de promouvoir un climat scolaire plus équitable.

Dans le contexte franco-ontarien, la profession reste soumise à des normes linguistiques et raciales héritées du colonialisme. Remettre en question ces normes permet de dénaturaliser les critères qui tendent à favoriser le groupe majoritaire blanc et contribuent à l'exclusion d'autres groupes en raison de leur appartenance à une minorité racialisée (Al-Thayabeh, 2025). En interrogeant la blanchitude, cette thèse contribue à l'épistémologie décoloniale et aux débats contemporains sur la décolonisation du savoir (Confavreux, 2022; Jean-Pierre et Collins, 2022; Thésée, 2021;). Elle prétend à des retombées sociales tangibles en déconstruisant les stéréotypes et les croyances qui entravent la carrière professionnelle des EENII (Madibbo, 2020).

En résumé, cette thèse se situe dans la continuité des théories critiques de l'éducation, de la sociologie du racisme et de la décolonisation du savoir, en ce qu'elle présente les instances éducatives comme des lieux de production et de reproduction des inégalités sociales. En s'appuyant sur les concepts de blanchitude et de racisme anti-Noir, elle met en œuvre un cadre d'analyse encore peu développé dans le contexte minoritaire francophone, où les questions raciales restent souvent occultées au profit des enjeux linguistiques. Cette perspective permet de dépasser les approches individualisées de la discrimination et d'examiner les mécanismes systémiques qui influencent l'accès à la profession enseignante, la reconnaissance et l'avancement professionnel des EENII.

Du point de vue empirique, cette thèse répond à un besoin important en matière de documentation scientifique. En recueillant des données qualitatives axées sur leurs expériences, cette recherche contribue à enrichir le corpus des études récentes portant sur l'équité en éducation. Finalement, sur

le plan praxéologique, elle offre des pistes permettant de revoir les politiques et les pratiques éducatives en matière de recrutement, d'insertion professionnelle et de mentorat. Les résultats visent, entre autres, à identifier les conditions nécessaires à la promotion d'une inclusion réelle et durable des EENII et à faire reconnaître leur contribution dans le système scolaire franco-ontarien. Ils visent aussi à soutenir les interventions des principaux paliers décisionnels du système éducatif en matière de lutte contre le racisme systémique et de transformation des structures et pratiques éducatives en vigueur.

CHAPITRE 2
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

L'analyse des expériences des enseignant.es noir.es issu.es de l'immigration dans les écoles franco-ontariennes nécessite un cadre théorique capable de saisir la nature systémique du racisme anti-Noir et ses effets sur la reconnaissance professionnelle et l'inclusion dans la profession enseignante. Ce chapitre présente les fondements conceptuels qui guident la recherche et décrit les principaux outils théoriques utilisés pour interpréter les données.

La théorie critique de la race (CRT) constitue la base centrale de ce cadre analytique (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 2013; Taylor, Gillborn et Ladson-Billings, 2023). Elle permet de comprendre le racisme comme un phénomène structurel profondément ancré dans les institutions, les politiques et les pratiques éducatives, plutôt que comme la simple somme des préjugés individuels. Dans cette perspective, en mobilisant le concept de blanchitude comme norme institutionnelle implicite, il devient possible de comprendre structure la profession enseignante (Sleeter, 2016), contribuant à la marginalisation persistante des enseignant.es noir.es. De plus, l'intersectionnalité (Crenshaw, 1989/2023) nous permet de prendre en compte l'imbrication du racisme anti-Noir avec d'autres relations de pouvoir, notamment le genre, la classe sociale, le statut d'immigrant, la langue et l'accent. Elle révèle ainsi la complexité des barrières systémiques auxquelles les EENII sont confrontés et la manière dont elles affectent leur parcours professionnel.

Enfin, ce cadre nous invite à aller au-delà de la simple observation des inégalités et à examiner comment les récits, les pratiques et les stratégies mis en œuvre par les enseignant.es noir.es peuvent devenir des formes de résistance et contribuer à transformer les établissements d'enseignement en faveur d'une véritable équité professionnelle.

2.1 Théorie critique de la race

Cette recherche s’inscrit dans le prolongement des travaux inspirés de la théorie critique de la race (TCR) (Delgado et Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 2013; Taylor, Gillborn et Ladson-Billings, 2023). Issue du champ juridique américain dans les années 1970, la TCR propose de penser le racisme non comme un événement ponctuel ou une déviance individuelle, mais comme un système

profondément ancré dans les structures sociales et institutionnelles (Greene, 2021). Elle repose sur l'idée que les catégories raciales et les relations sociales qui leur sont associées relèvent de constructions sociales (Bessone, 2017). Autrement dit, la TCR insiste sur le fait que le racisme ne se situe pas seulement dans les représentations : il est imbriqué dans le tissu social, se cristallise dans les institutions et se reproduit à travers des systèmes établis (Carr, 2016; Turner, 2017). Elle reconnaît ainsi l'existence d'un racisme systémique dont l'influence traverse les différents domaines de la vie des personnes racialisées.

Appliquée au domaine de l'éducation, la TCR fournit un cadre d'analyse interdisciplinaire qui permet de comprendre comment des établissements scolaires peuvent produire et reconduire des inégalités raciales, y compris lorsque ces mêmes établissements se revendiquent inclusifs (Nguirane, 2021). Elle incite à remettre en question les politiques, normes et pratiques qui, tout en se présentant comme neutres, contribuent à l'oppression et à la reproduction de hiérarchies raciales (Dixson et Anderson, 2018). Dans le contexte franco-ontarien, la TCR constitue ainsi un outil d'analyse pertinent pour examiner la manière dont les EENII font face à un système éducatif structuré par des normes professionnelles fortement influencées et soutenues par la culture dominante blanche. En outre, ce cadre permet de saisir la portée transformatrice de leurs récits, susceptibles de fonctionner comme contre-discours et comme catalyseurs de changement au sein du système scolaire.

Les sous-sections suivantes présentent et développent les concepts clés qui sous-tendent les réflexions épistémologiques sur lesquelles s'appuie cette recherche.

2.1.1 La notion de race

Historiquement, la notion de race a d'abord été mobilisée pour décrire et catégoriser des peuples (Clair et Denis, 2015). Selon Patou-Mathis (2011, 2013), les anciens Égyptiens auraient été parmi les premiers à différencier des groupes humains en s'appuyant sur des apparences physiques observables, bien que ce processus ne s'appliquât alors qu'aux peuples voisins. Toujours selon cet auteur, cette logique de distinction, chez les Grecs, s'étendait aux peuples vivant en marge de leur civilisation et ne parlant pas leur langue : l'« Autre » y était considéré comme le « Barbare », conception que l'on retrouve également dans l'Antiquité romaine.

Au début du XVe siècle, les critères de division des humains dans l'Europe chrétienne se déplacent vers la religion, notamment après la fin de l'influence musulmane dans les pays ibériques. Les non-chrétiens, à savoir les Juifs, les Maures et les Africains, sont alors stigmatisés comme porteurs d'un « sang impur », alors que les chrétiens sont décrits comme de « sang pur » (Bancel, 2019; Orobitg, 2018; Patou-Mathis, 2011, 2013). Aux XVIIe et XVIIIe siècles, dans le contexte des rencontres avec des civilisations non européennes, consécutives aux voyages d'exploration des XVe et XVIe siècles, les peuples non européens sont fréquemment décrits comme des « sauvages », ce qui officialise la dichotomie entre peuples dits civilisés, blancs et chrétiens, et peuples dits sauvages, supposément non civilisés (Clair et Denis, 2015; Patou-Mathis, 2011, 2013). Cette polarisation se diffuse largement et fournit une justification idéologique à la colonisation et à l'asservissement.

Avec l'expansion du colonialisme occidental et de l'esclavage, le concept de race est progressivement appliqué aux êtres humains entre les XVIIIe et XIXe siècles, afin d'établir des différences sur la base de critères somatiques : couleur de la peau, dimensions du crâne, taille, couleur des yeux (Clair et Denis, 2015; Devriendt, Monte et Sandré, 2018; Laurent et Leclère, 2013). Cette logique classificatoire vise à identifier et à catégoriser les individus non seulement selon des caractéristiques physiques, mais aussi selon leurs langues, religions et traditions (Dickenson, 2012; Rousseau, 2019). La classification proposée par le professeur allemand Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840) s'est imposée de manière durable (Laurent et Leclère, 2013) parce qu'elle est alors considérée comme « scientifique », contrairement à d'autres théories fondées sur la religion ou des préjugés. Fondée sur des critères crâniens et des préférences esthétiques, elle distingue cinq « races » : mongole (jaune), américaine (rouge), caucasienne (blanche), malaise (marron) et éthiopienne (noire) (Du Bois, 2006). Toutefois, la classification taxinomique des humains sur la base de traits somatiques ne repose sur aucune assise scientifique légitime (Devriendt, Monte et Sandré, 2018; Ducharme et Eid, 2005).

L'usage de la race sert ainsi à justifier et légitimer l'exploitation, les systèmes de domination fondés sur « l'inégalité des races humaines », ainsi que la violence exercée contre les groupes racialisés construits comme inférieurs (Clair et Denis, 2015; Ducharme et Eid, 2005; Devriendt, Monte et Sandré, 2018). La classification et surtout la hiérarchisation des « races », en accentuant les

différences entre le « Nous » et l'« Autre », fournissant ainsi un socle idéologique aux théories racialistes et au racisme (Edwards-Grossi, et Peiretti-Courtis, 2026; Patou-Mathis, 2011, 2013).

Dans cette perspective, il convient d'affirmer que la race « n'est pas une réalité, mais une construction dont la vivacité n'est due qu'aux croyances répandues dans la société » (Diallo, 2011, p. 38). La blanchitude illustre bien cette dimension construite et évolutive des catégories raciales. Les frontières de la blanchitude sont elles-mêmes historiquement variables : des groupes naguère exclus de la catégorie « Blancs », tels que les Irlandais, les Italiens, les Juifs, y sont désormais souvent inclus (Clair et Denis, 2015; Eid, 2018). La mobilisation stratégique des catégories raciales et des significations qui leur sont associées contribue à reproduire l'idéologie de la suprématie blanche et à maintenir les rapports de domination entre groupes sociaux.

L'idéologie de la race influence « les savoirs et les représentations, les discours et les pratiques qui traversent la société » (Rousseau, 2019, p. 22). Elle légitime et entretient des rapports de pouvoir asymétriques entre racialisant et racialisé (Thésée et Carr, 2016). Dans cette perspective, la conception de la race comme construction sociale conduit à envisager le racisme anti-Noir comme une expression particulière d'un ordre racial historiquement constitué, plutôt que comme un phénomène marginal ou exceptionnel. Les effets de cet ordre demeurent perceptibles dans les institutions contemporaines, en particulier dans le champ éducatif.

2.1.2 Le concept de racialisation

Le concept de racialisation, qui s'est imposé dans les sciences sociales aux États-Unis à la fin des années 1970, désigne le processus social par lequel certaines différences physiques sont érigées en marqueurs raciaux, donnant lieu à la création de catégories hiérarchisées auxquelles sont attribués des caractéristiques, des rôles et des statuts distincts (Devriendt, Monte et Sandré, 2018; Satzewich, 2011; Telep, 2021). Selon Poiret (2011), « les catégories apparaissent toujours en référence à des jeux d'oppositions catégorielles et à des rapports de domination-subordination souvent doublés de rapports d'exploitation » (p. 111). Comme évoqué plus haut, la construction des groupes raciaux repose sur des phénotypes arbitrairement sélectionnés, auxquels s'ajoutent des comportements, croyances, coutumes ou critères variables utilisés comme preuves d'une appartenance raciale (Bliss, 2012; Hughes et Jackson, 2017).

La racialisation demeure intimement liée à la race et constitue, selon Poiret (2011), « la face matérielle du rapport social raciste, faite de discrimination, de ségrégation, de harcèlement, d'agression, d'extermination, etc. » (p. 113). Elle opère donc comme un mécanisme de minorisation d'un groupe par un autre. Dans le contexte canadien, on parle ainsi de groupes racialisés pour désigner, le plus souvent, les personnes non blanches.

À cet égard, la CODP (2009) recommande de privilégier les expressions « personnes racialisées » ou « groupes racialisés » plutôt que « minorités raciales », « minorités visibles », « personnes de couleur » ou « non-Blancs », car ces termes soulignent le caractère socialement construit de la race et évitent de prendre le « Blanc » comme norme implicite de comparaison. De plus, ces appellations alternatives ont tendance à homogénéiser des expériences pourtant distinctes, comme si toutes les personnes racialisées vivaient une condition identique (CODP, 2009).

La racialisation est aussi un processus idéologique : racialiser l'autre revient à le confiner dans une catégorie et à le réduire à ses différences. Les travaux sur la racialisation mettent en évidence des mécanismes centraux qui contribuent à la persistance des inégalités raciales (Clair et Denis, 2016). Pour Gans (2017), la racialisation est souvent alimentée par la perception, réelle ou imaginée d'une menace ressentie par la population racialement dominante. Les nouveaux arrivants en font fréquemment les frais, dans la mesure où ils sont perçus comme différents.

Ce processus engendre des traitements divers, dont les effets sont généralement dommageables pour les personnes ciblées (Creese, 2019). Gans (2017) distingue trois formes de racialisation : d'abord, les injures, les reproches, la diabolisation et d'autres stigmatisations; ensuite, la discrimination, la ségrégation, l'expulsion et différentes modalités d'exclusion; enfin, le harcèlement, la persécution, les poursuites, l'incarcération et d'autres formes de punition, allant jusqu'au lynchage.

Les processus de racialisation sont inséparables des rapports de pouvoir et sont incrustés dans des organisations, agences et institutions qui peuvent en tirer des bénéfices économiques (Creese, 2019; Gans, 2017). La racialisation doit donc également être appréhendée comme un processus économique, en plus d'être politique : elle peut orienter des personnes racialisées vers des emplois dévalorisés et sous-rémunérés, ou conduire à leur exclusion et à leur exploitation (Gans, 2017;

Thésée, 2021; Thésée et Carr, 2020). Il convient toutefois de préciser que la racialisation, bien qu'elle contribue à la reproduction des inégalités, ne constitue pas à elle seule l'unique cause des disparités économiques et des obstacles sur le marché du travail (Doytcheva et Gastaut, 2022). Les rapports de classe demeurent déterminants : l'appartenance à une classe sociale favorisée est généralement associée à des opportunités accrues, tandis que les groupes défavorisés font face à des limitations structurelles corrélées à leur position sociale (Bernadet, 2022; Kamanzi, 2019; Observatoire des inégalités, 2024).

Dans le cadre de cette recherche, la racialisation constitue un concept clé pour comprendre comment les EENII peuvent être perçus, évalués et considérés au sein du champ scolaire. Elle éclaire la manière dont l'altérité noire est produite et stabilisée, et prépare ainsi l'analyse du racisme, notamment dans sa forme anti-Noir, et de ses effets sur les parcours professionnels au sein des écoles franco-ontariennes.

2.1.3 Le concept de racisme

Le racisme, pris dans son sens large, se définit comme un ensemble de comportements et de pratiques visant à maintenir et à accentuer les inégalités entre des groupes ethnoraciaux (Berman et Paradies, 2010). Il renvoie à un système d'oppression fondé sur des différences physiques et culturelles, donc sur la race, et profondément enchâssé dans les récits culturels et les institutions sociales dominantes (Hasford, 2016). Il « désigne toutes sortes de questions ou de gestes récurrents, dont la répétition et l'accumulation ont pour effets des discriminations raciales » (Efionayi-Mäder et Ruedin, 2017, p. 9). En ce sens, le racisme ne se limite pas à des actes isolés : il est enraciné dans des rapports sociaux durables qui produisent des hiérarchies, infériorisent certains groupes et légitiment des traitements inégaux (Berman et Paradies, 2010). Il se manifeste fréquemment au moyen de stéréotypes et de préjugés qui, sédimentés dans les pratiques ordinaires et dans les mécanismes institutionnels, entravent les possibilités de réussite et de mobilité socioéconomique des personnes racialisées (Bonilla-Silva, 2003/2021).

Comme le rappelle la CCDP (2023), le racisme se nourrit de systèmes de pouvoir sociétaux et peut être renforcé par les systèmes d'oppression existants. De ce point de vue, un groupe racial historiquement construit et perçu comme supérieur dispose, dans plusieurs contextes, d'une

hégémonie sociale, politique et économique sur d'autres groupes. La suprématie blanche relève précisément d'un tel système, en ce qu'elle constitue à la fois une idéologie et un dispositif historique fondés sur la croyance que les personnes blanches seraient supérieures et devraient occuper une position dominante dans la société et les institutions (CCDP, 2023). Cette perspective est centrale pour la présente recherche, car elle permet de situer le racisme anti-Noir comme historiquement constituée au sein d'un ordre social où la blanchitude s'impose comme norme.

2.1.3.1 Les niveaux de racisme

Les travaux d'Efionayi-Mäder et Ruedin (2017), de Lavanchy (2014) ainsi que de Thésée et Carr (2016) montrent que le racisme doit être appréhendé comme un phénomène multidimensionnel, qui se déploie à différents niveaux : individuel, sociétal et culturel, structurel ou contextuel. Il inclut également des formes spécifiques, telles que le racisme anti-Noir et le racisme dit « daltonien ». Toutefois, ces manifestations ne fonctionnent pas de façon isolée. Elles s'articulent, s'alimentent et se renforcent mutuellement au sein d'un même système. C'est précisément ce caractère systémique qui permet d'expliquer la persistance du racisme au-delà des comportements individuels, en l'inscrivant durablement dans les politiques, les procédures, les normes organisationnelles et les structures sociales.

Dans le cadre de cette recherche, cette approche multiniveau sert à analyser comment, dans le champ scolaire franco-ontarien, des expériences rapportées par des EENII relèvent à la fois d'interactions quotidiennes, de normes propres à la culture professionnelle scolaire et de mécanismes institutionnels qui reproduisent des rapports de pouvoir racialisés.

2.1.3.2 Le racisme individuel

Le racisme individuel renvoie aux attitudes, sentiments et croyances entretenus à l'égard de personnes ou de groupes racialisés, ainsi qu'aux actions délibérées et aux microagressions dont on n'est pas toujours conscient (Turner, 2015). Les microagressions désignent des actes ou commentaires subtils, parfois involontaires, qui véhiculent des messages négatifs, humiliants ou dévalorisants à l'égard de groupes marginalisés (Sue, 2010; Sue et Spanierman, 2020). Selon Sue (2010), elles se déclinent en trois catégories. Premièrement, les micro-assauts, qui peuvent prendre la forme d'actes ou de propos explicites, intentionnels ou non, exprimant de l'hostilité ou du mépris

(par exemple, des blagues racistes). Deuxièmement, les micro-insultes, qui renvoient à des remarques implicites qui traduisent un manque de respect ou une dévalorisation symbolique, telles que « Tu parles très bien pour un Noir », formulation qui présuppose une norme dépréciative associée au groupe d'origine. Troisièmement, les micro-invalidations, qui consistent en des propos ou comportements qui minimisent, nient ou effacent l'expérience vécue des personnes racialisées. Par exemple : « Je ne crois pas qu'il y ait de racisme dans cette école », énoncé qui invalide la réalité rapportée.

Le racisme individuel englobe ainsi préjugés et stéréotypes, implicites ou explicites, susceptibles de se refléter dans les interactions quotidiennes (Thésée et Carr, 2016). Une insulte dirigée contre une femme portant le hijab ou contre une personne noire ou autochtone en raison de sa couleur de peau de sa religion ou de son appartenance ethnique relève de ce registre. Dans le cadre des expériences professionnelles des EENII, ces manifestations peuvent affecter le sentiment de légitimité, l'estime professionnelle, et la capacité de se projeter durablement dans l'institution.

2.1.3.3 Le racisme sociétal et le racisme culturel

La Ligue des droits et libertés (LDL) (2022) définit le racisme sociétal comme un ensemble de croyances, idéologies et stéréotypes appartenant à la culture dominante, transmis par divers supports (livres, films, publicités, productions culturelles), et exerçant une influence profonde sur les comportements. Il constitue un des socles du racisme systémique et favorise ainsi le maintien des inégalités raciales. Le racisme sociétal renvoie donc à un ensemble de valeurs, de normes, de mécanismes et de dispositifs institutionnels qui contribuent à légitimer les discours et les représentations défavorables aux groupes racialisés dans une société donnée (Efionayi-Mäder et Ruedin, 2017; James, 2010; Thésée et Carr, 2020). Souza (2022) souligne qu'il ne s'agit pas d'une idéologie individuelle isolée, mais d'un ensemble cohérent de pratiques, de politiques, de procédures et de contextes qui, en définitive, procurent des bénéfices aux groupes dominants tout en marginalisant d'autres groupes.

Les effets du racisme sociétal peuvent être particulièrement néfastes, notamment sur le marché de l'emploi. Thésée et Carr (2020) rappellent que des personnes racialisées peuvent être surreprésentées dans des emplois dévalorisés et sous-rémunérés, et sous-représentées dans des

postes de responsabilité. Même lorsque l'exclusion n'est pas explicitement formulée, la faible présence dans certaines professions ou fonctions constitue un indice de mécanismes de sélection, de reconnaissance et de promotion inégalitaires. Plus largement, le racisme sociétal alimente des stigmatisations qui entravent l'égalité des chances (Harris et Lieberman, 2015).

Ce racisme sociétal qui s'apparente au racisme culturel, aussi appelé néoracisme, est fondé sur l'essentialisation des différences culturelles, ethniques ou religieuses (Efionayi-Mäder et Ruedin, 2017; Rodat, 2017). Alors que le racisme dit « classique » vise plus directement des caractéristiques phénotypiques, le racisme culturel s'attaque aux cultures et assigne aux individus des identités figées reposant sur des stéréotypes. Rodat (2017) montre qu'il repose sur l'idée que certaines personnes, en raison de leur origine culturelle, seraient incapables de s'adapter à la culture dominante. Cette perspective sert de tremplin à la discrimination et à l'exclusion, en maintenant l'idéologie de supériorité de la majorité blanche.

Comme l'indique Turner (2017), ces logiques s'inscrivent également dans la culture organisationnelle, c'est-à-dire dans des normes implicites et des règles informelles qui orientent les pratiques internes, notamment en matière de recrutement et d'avancement. Produites par des structures et des routines institutionnelles non écrites, elles rendent certaines trajectoires plus légitimes que d'autres. Pour les EENII, ces mécanismes contribuent à imposer des attentes professionnelles particulières quant aux façons d'enseigner, de gérer la classe et d'exercer l'autorité, attentes largement ancrées dans une conception normative de la blanchitude.

2.1.3.4 Le racisme institutionnel

Le racisme institutionnel renvoie aux actes, procédures ou routines, conscients ou non, par lesquels une institution traite de manière différenciée certains groupes en fonction de la couleur de peau ou d'autres critères qui y sont associés (Efionayi-Mäder et Ruedin, 2017). Pour Pala (2007), on parle de racisme institutionnel lorsque, même en l'absence d'une intention explicite de nuire, des pratiques développées au sein des institutions produisent l'exclusion ou l'infériorisation de groupes spécifiques. Clair et Denis (2015) soulignent à cet égard que le racisme dépasse les croyances individuelles : il se trouve aussi dans les politiques, les normes organisationnelles, les pratiques et les systèmes considérés comme allant de soi.

La CCDP (2023) souligne que le racisme institutionnel est généralement ancré dans les politiques, pratiques et règlements d'une institution, lesquels sont ensuite élaborés, mis en œuvre et appliqués par des personnes conscientes ou non des logiques racistes qui les sous-tendent. Ces politiques peuvent sembler neutres, mais sont malgré tout susceptibles de produire des effets discriminatoires fondés sur la race (CCDP, 2023). Dans cette logique, des programmes ou des procédures apparemment anodins peuvent s'avérer préjudiciables à certaines communautés (Frideres, 2021; LDL, 2022; Thésée et Carr, 2020).

Des situations ponctuelles ou récurrentes de discrimination, d'exclusion, d'inégalité ou d'exploitation en contexte organisationnel constituent autant d'expressions d'un racisme institutionnel adossé à ses variantes structurelles ou systémiques (Clair et Denis, 2015). Picot (2016) soutient que ce concept permet de rendre visibles les effets concrets, insidieux et matériels du racisme, au-delà de ses manifestations individuelles. Dans le champ éducatif, cette lecture met l'accent sur les dispositifs (recrutement, encadrement, évaluation, accès à la permanence, voies de promotion, reconnaissance de l'expertise) qui peuvent, de manière implicite, défavoriser durablement les enseignant.es noir.es.

2.1.3.5 Le racisme systémique

Le racisme systémique se définit comme un système social structuré de comportements, de croyances et de représentations qui excluent les minorités racialisées de privilèges, de dignité, d'occasions, de libertés et d'avantages historiquement réservés aux personnes blanches (Bento et Brown, 2020). Cette définition rejoint celle de Feagin et Elias (2013), pour qui le racisme systémique renvoie à un système d'oppression raciale conçu et entretenu à grande échelle par les Blancs et dirigé contre les personnes de couleur. Les discriminations en matière d'emploi, de logement ou d'accès à des ressources sont des manifestations concrètes du racisme systémique. Particulièrement résilient, il ne se limite pas aux comportements individuels; il est également intégré aux structures et aux procédures institutionnelles qui contribuent à son maintien (Gilborn, 2018).

Le racisme systémique renvoie à des dynamiques de domination, d'inégalités et d'exclusion qui se déploient au sein des organisations et des institutions (Clair et Denis, 2015). Il se manifeste notamment par une répartition inégale de l'accès aux ressources, aux opportunités et aux positions

de pouvoir. À titre d'exemple, la sous-représentation des personnes noires dans certains secteurs professionnels, dont l'enseignement, peut révéler l'existence de mécanismes institutionnels qui limitent leur accès à la reconnaissance et à l'avancement. Cette notion permet également de mettre en lumière des modes de fonctionnement institutionnels produisant ou reproduisant des effets discriminatoires, souvent sans intention explicite (Gouvernement de l'Ontario, 2025; Picot, 2016). Le profilage racial en constitue une illustration marquante, en ce qu'il peut découler de politiques, de pratiques ou de processus qui confèrent des avantages à certains groupes tout en désavantageant d'autres sur la base de la race (Gouvernement de l'Ontario, 2025).

Dans le cadre de cette recherche, cette conception systémique est indispensable pour analyser le racisme anti-Noir non comme un simple enchaînement d'incidents, mais comme un ensemble de mécanismes qui orientent, limitent ou fragilisent le cheminement professionnel des EENII.

2.1.3.6 Le racisme anti-Noir

La construction sociale du racisme ayant évolué dans le temps, sa forme contemporaine a été influencée, notamment, par des théories des races développées en Europe, à partir du XVIIe siècle, par des auteurs tels qu'Henri de Boulainvilliers (1658-1722) et Georges-Louis Leclerc (1707-1788), puis, au XIXe siècle, par Robert Knox (1791-1862), Victor Courtet de l'Isle (1813-1867) et Arthur de Gobineau (1816-1882) (Edwards-Grossi et Peiretti-Courtis, 2026; Efionayi-Mäder et Ruedin, 2017; Patou-Mathis, 2013). Efionayi-Mäder et Ruedin (2017) soulignent le lien étroit entre le développement du capitalisme, l'esclavage et le racisme, ce qui met en évidence l'instrumentalisation du racisme anti-Noir dans la justification des rapports de domination. Ces auteurs définissent le racisme anti-Noir comme

> « une situation, un acte ou un événement par lesquels les individus qui sont perçus ou se considèrent comme noirs se sentent, en raison de leur couleur de peau ou d'autres traits phénotypiques, dénigrés, ridiculisés, exclus ou autrement discriminés, que ce soit en public ou en privé » (p. 8).

Rousseau (2017) associe également ce phénomène à la négrophobie ou à l'afrophobie, soit à la dévalorisation des personnes noires et des caractéristiques qui leur sont associées. Au Canada, le racisme anti-Noir demeure profondément enraciné dans les institutions, les politiques et les pratiques sociales, au point où certaines de ses manifestations sont normalisées sur le plan

fonctionnel ou ne sont pas reconnues comme telles par une partie de la population blanche (Gouvernement du Canada, 2019; James, 2019). Cette dévalorisation ne se manifeste toutefois pas uniquement dans les rapports entre groupes raciaux. Elle peut également être intériorisée et reproduite au sein même des communautés racialisées par l'entremise de normes qui valorisent la proximité avec la blanchitude et dévalorisent les traits phénotypiques historiquement associés aux personnes noires. Le colorisme constitue l'une des manifestations de cette dynamique. Défini par le Centre canadien pour la diversité et l'inclusion (CCDI) (2025) comme une forme de discrimination accordant un traitement plus favorable aux personnes à la peau plus claire qu'à celles à la peau plus foncée, le colorisme peut ainsi être compris comme une manifestation des hiérarchies raciales produites par le racisme anti-Noir et intériorisées au sein des groupes racialisés. En effet, Hunter, Keith et Monroe (2016) soulignent que les personnes au teint plus clair sont souvent perçues comme plus compétentes, mieux éduquées et plus crédibles, révélant ainsi la persistance de hiérarchies raciales qui privilégient les caractéristiques associées à la blanchitude.

Dans le système éducatif franco-ontarien, les normes et croyances liées au racisme anti-Noir imprègnent les discours, les politiques, les pratiques et les procédures, ainsi que les cultures scolaires, contribuant à marginaliser les élèves noirs et à entraver leur réussite (Dumas et Ross, 2016; James, 2019). Forrest, Lean et Dunn (2016) relèvent, à propos des résultats scolaires des élèves racialisés, que des disparités deviennent plus probables dans les milieux où la blanchitude opère comme norme et où les non-Blancs sont construits comme « autres ». Dei et Lara-Villanueva (2021) documentent le fait que les écoles canadiennes peuvent constituer des espaces préjudiciables pour les élèves racialisés en général, et pour les élèves noirss et autochtones en particulier. Ils montrent notamment que certains élèves sont placés à des niveaux inférieurs à leurs capacités en raison d'attentes et d'attitudes discriminatoires, et soulignent aussi le manque de contenus relatifs à leur histoire dans les programmes enseignés. Ces élèves seraient exposés à un racisme subtil au quotidien, provenant à la fois de pairs et d'éducateurs (Dei et Lara-Villanueva, 2021). De plus, les recherches au Canada continuent de faire état de taux élevés de décrochage chez les élèves noirs (Dei et Lara-Villanueva, 2021; James et Turner, 2017), en lien avec des pratiques éducatives qui tendent à les défavoriser.

Les études critiques sur la blanchitude soutiennent ainsi que, pour promouvoir une action antiraciste et défendre les élèves marginalisés, les enseignant.es blanc.hes doivent comprendre ce

qu'est la blanchitude, reconnaître sa construction et leur position de privilège au sein de la classe dominante (Carroll, 2014). Toutefois, la responsabilité ne peut être renvoyée aux seuls individus. Il revient au système éducatif de former, d'outiller et de transformer les pratiques afin de détecter les mécanismes d'oppression et de suprématie blanche et d'examiner comment ils se manifestent dans les politiques et les routines scolaires quotidiennes (Lopez et Jean-Marie, 2021; Philipps et Pon, 2018).

2.1.4 Altérisation ou la construction de l'« Autre »

L'un des effets majeurs de la racialisation consiste à classer et désigner les individus selon le prisme réducteur de la race, en les constituant en tant qu'« Autres » à partir de différences phénotypiques perçues (Wallace, 2018). Dans cette logique, la race fonctionne comme un outil de catégorisation qui assigne les personnes à des positions sociales préétablies et les enferme dans des représentations simplifiées et hiérarchiques. Ce processus apparaît de manière particulièrement nette dans le cas du racisme anti-Noir, où les populations noires ont été historiquement construites comme radicalement extérieures à la norme blanche, associées à des stéréotypes déshumanisants et situées au bas de l'ordre racial (Fanon, 1952/2008; Mbembe, 2013).

L'altérisation peut ainsi être comprise comme un mécanisme de production de l'« Autre » qui attribue une identité fixe, façonnée par des relations de pouvoir et par la naturalisation de catégories raciales (Debonneville, Fresnoza-Flot et Ricordeau, 2019; Jensen, 2011). Debonneville, Fresnoza-Flot et Ricordeau (2019) montrent que cette production de l' « Autre » demeure profondément enracinée dans les mécanismes coloniaux et les structures de pouvoir qui en découlent, lesquels continuent d'opérer dans les sociétés contemporaines. Cette perspective rejoint les études sur le racisme anti-Noir qui mettent en évidence la persistance du discours colonial dans la manière dont les personnes noires sont perçues, contrôlées et évaluées (Collins, 2000; Dei, 2017). L'altérisation, loin d'être un phénomène révolu, participe donc d'un processus historique qui continue de marquer les expériences des Noir.es sur le plan social et institutionnel.

Dans cette logique, l'altérisation agit également comme un obstacle à l'agentivité, concept que Bandura définit comme la capacité d'un individu à agir de manière autonome, à faire des choix et à exercer une influence sur le cours des événements, en façonnant son environnement et

l'orientation de sa trajectoire de vie (Bandura, 2008, 2018). Être un agent consiste à produire intentionnellement certains effets par ses actions. Or, dans un contexte où l'altérisation fonctionne comme un instrument de marginalisation, les possibilités d'action peuvent être restreintes ou reconfigurées selon des normes sociales dominantes (Sasaki et Baba, 2024), souvent invisibles et rarement questionnées. L'altérisation module ainsi les formes d'expression de l'agentivité, en ce sens qu'elle peut limiter l'accès à des postes de responsabilité, fragiliser la reconnaissance de la compétence ou la capacité d'influencer des décisions collectives (Fluit, Cortés- García et von Soest, 2024).

Dans le système éducatif franco-ontarien, les EENII se trouvent fréquemment confrontés à des formes d'altérisation qui les considèrent comme extérieurs, c'est-à-dire comme étrangers au système ou à la culture scolaire dominante (Jacquet, 2022; Commission ontarienne des droits de la personne, 2023). Cette assignation identitaire peut se traduire par une mise à l'épreuve constante de leur légitimité, par un doute implicite sur leur « adéquation » au modèle professionnel dominant ou encore par une restriction de l'accès aux postes à responsabilité. Toutefois, l'altérisation n'annule pas l'agentivité. Elle oblige plutôt à la penser dans une dynamique de contrainte et de négociation, où l'action consiste aussi à composer avec des attentes normatives et des rapports de pouvoir.

Face à ce processus d'altérisation, les EENII ont le choix de rester passif ou de mobiliser leur agentivité à travers des stratégies de résistance, d'adaptation et de revalorisation identitaire. Au lieu d'adopter une posture strictement victimaire (Bouchareb, 2021), ils peuvent chercher à transformer les contraintes en ressources : intégration de références culturelles dans les pratiques pédagogiques, création de réseaux de soutien, développement d'associations professionnelles, revendication explicite de leur place dans la construction d'une école inclusive (Dweme Pitta, 2025). Debonneville, Fresnoza-Flot et Ricordeau (2019) rappellent que l'altérisation, héritée de structures coloniales et toujours active dans les sociétés dites postcoloniales, cherche à contraindre les individus à un ensemble limité de réponses possibles. Memmi (1957) distingue quatre modalités de réaction induites par ce régime d'altérisation : l'intériorisation de la prétendue supériorité des Blancs, équivalant à un renoncement à soi; l'assimilation par l'adoption de l'habitus du colonisateur; la régression identitaire comme tentative de réinvestissement d'une identité essentialisée; et la révolte, envisagée comme rupture avec l'ordre colonial et ses injonctions

normatives. Pour Memmi, seule la révolte apparaît pleinement cohérente et viable, puisqu'elle laisse entrevoir une action transformatrice sur sa condition.

Ainsi, pour comprendre les rapports de pouvoir qui contribuent à la marginalisation des enseignant.es noir.es, l'analyse doit dépasser les seules catégories de race et de racialisation et interroger les normes institutionnelles à partir desquelles l'« Autre » est construit. Cela implique de mobiliser le concept de blanchitud**e**, qui ne se limite pas à une question identitaire, mais opère comme un ordre normatif tacite qui modèle les pratiques éducatives et la profession enseignante en Ontario français.

2.2 La blanchitude vue en tant que norme institutionnelle

Cette section présente la blanchitude non pas comme une identité raciale neutre, mais comme une position de pouvoir sociale, souvent invisible et normalisée dans les institutions éducatives. Elle permet d'interroger les normes implicites qui modèlent la profession enseignante franco-ontarienne et de comprendre comment la normalité professionnelle peut être construite de manière à désavantager des groupes racialisés, en particulier les enseignant.es noir.es, dans un contexte où le racisme anti-Noir demeure historiquement enraciné et institutionnellement reproduit.

2.2.1 Origine et définition de la notion de blanchitude

Le terme blanchitude, en tant que construction idéologique, fait écho à celui de négritude, porté par des figures telles que Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire et Léon-Gontran Damas (Ruscio, 2013). Selon Ruscio (2013) et Leprince (2019), le terme aurait été employé pour la première fois en 1964 dans la revue *L'Esprit public*, fondée en 1961 par des intellectuels de l'extrême droite française affiliés à l'Organisation de l'armée secrète (OAS). Dans cette perspective, l'OAS était impliquée dans une entreprise de promotion de la « race blanche », pensée comme une réponse aux revendications identitaires associées à la négritude. Cette logique de glorification de la race blanche s'inscrivait dans une continuité coloniale visant à exploiter économiquement, marginaliser socialement, dépersonnaliser et chosifier les personnes perçues comme non blanches (Bancel, 2019). Dans ce cadre, la blanchitude désigne et décrit les formes d'hégémonie sociale, culturelle et politique exercées par des groupes majoritaires blancs, auxquelles sont soumises les minorités non blanches (Cervulle, 2012).

2.2.2 La blanchitude comme position sociale et invisible

Le concept de blanchitude occupe une place importante dans la TCR, car il renvoie à un système de privilèges, de normes et de positions sociales historiquement établis et souvent présentés comme neutres, qui confère aux personnes perçues comme blanches un statut hégémonique dans les rapports sociaux et dans les institutions (Bhopal, 2023). Il renvoie ainsi aux situations sociales qui favorisent les « Blancs » (Galonnier et Naudet, 2019). Nichols (2010) soutient que la blanchitude doit être comprise « non pas simplement comme une catégorie d'identité, mais comme une position de pouvoir formée et protégée par le colonialisme, l'esclavage, la ségrégation et l'oppression » (p. 4). Elle désigne alors un ensemble de rapports, de croyances et de pratiques qui avantagent durablement les intérêts des personnes blanches au détriment des minorités racialisées (Carr, 2016; Gilborn, 2019).

Abawi (2021) montre que la domination de normes associées à la blanchitude, enracinée dans les programmes de formation, se répercute ensuite dans les conseils scolaires et influence des mécanismes de sélection, notamment l'accès aux postes permanents et aux fonctions de direction. Autrement dit, la blanchitude agit comme un principe d'organisation sociale historiquement construit (Matias et Grosland, 2016) et intrinsèquement lié à l'exercice du pouvoir institutionnalisé. Elle confère des privilèges aux individus identifiés comme blancs, au détriment de ceux perçus comme non blancs. Ce processus puise en effet ses racines dans le projet colonial, qui a instauré des dispositifs de contrôle visant à « policer » les populations colonisées, réguler leurs pratiques culturelles et contraindre à l'assimilation de valeurs européennes érigées en modèle (Carroll, 2014). La blanchitude alimente ainsi une hiérarchisation sociale qui constitue le socle du racisme systémique, qu'Eid (2018) qualifie de « rapport de domination à caractère systémique » (p. 127). Elle contribue à légitimer des discours de supériorité et d'hégémonie blanche. Feagin et Elias (2013) décrivent pour leur part un cadre blanc socialement construit comme une métastructure imprégnant les institutions de l'État, l'économie et la société civile. Ce cadre blanc constitue la norme à partir de laquelle les comportements sont jugés, et par rapport à laquelle l'« Autre » est défini (Rousseau, 2019).

Dans cette perspective, la blanchitude n'est pas seulement un héritage symbolique : elle se manifeste dans les normes professionnelles, ainsi que dans les politiques et procédures qui semblent

neutres, mais qui facilitent le parcours de certains et le rendent plus difficile pour d'autres (Ahmed, 2012 ; DiAngelo, 2018). Dans un contexte où le racisme anti-Noir se manifeste par des mécanismes de dévalorisation et de suspicion à l'égard des personnes noires, comprendre la blanchitude comme une norme institutionnelle nous permet de saisir comment sa logique souvent diffuse et naturalisée contribue à entraver leur parcours professionnel (Fanon, 1952 ; Collins, 2019).

2.2.3 Le privilège blanc

La blanchitude ne peut être réduite à une simple caractéristique phénotypique. Elle renvoie, par essence, à un système de pouvoir qui structure la production des savoirs, les rapports sociaux et le fonctionnement des institutions. Pour en saisir la portée, il est utile de reprendre la question de Tévanian (2013) : que signifie « être Blanc »? Selon cet auteur, être Blanc, c'est précisément ne pas avoir, contrairement aux Noirs, Arabes, Asiatiques et autres non-Blancs, à s'interroger en permanence sur son identité et la place que l'on occupe dans la société, parce que cette place apparaît comme allant de soi. L'auteur souligne qu'être Blanc ne signifie pas simplement avoir la peau claire, mais occuper une position sociale marquée par l'absence de stigmates associés à certains groupes, et ne pas porter les marques sociales de la suspicion ou de la disqualification (Tévanian, 2013). Être Blanc correspond ainsi à une place de force et de confort relatif, héritée de l'histoire coloniale, qui protège davantage contre l'oppression et la stigmatisation. Ainsi, la blanchitude repose sur des représentations et des mécanismes racialisés qui perpétuent un ordre social hérité du colonialisme tout en dissimulant ses effets actuels (Feagin, 2023). Selon l'analyse de Memmi (1957, cité dans Bancel, 2019), le pouvoir du colonisateur procède d'un privilège démesuré : celui d'être Blanc et d'appartenir au camp des dominants, indépendamment de la position sociale occupée. Partant de cette perspective, Tévanian (2013) montre que l'appartenance à la catégorie des Blancs confère un avantage structurel, en la protégeant contre les discriminations ordinaires subies par les non-Blancs.

La blanchitude est intrinsèquement liée au privilège blanc, notion popularisée par Peggy McIntosh en 1988 dans un article intitulé « White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences Through Work in Women's Studies ». McIntosh (1989/1998) affirme qu'en tant que personne blanche on lui avait été appris à penser que le racisme désavantageait les autres, tout en apprenant à ne pas voir son corollaire : le privilège blanc qui lui

donnait un avantage. Dans la foulée ces travaux, Desmond et Emirbayer (2010) conceptualisent le privilège blanc comme l'ensemble des bénéfices culturels, politiques, économiques et sociaux attribués aux individus identifiés comme d'origine européenne ou considérés comme tels.

Même lorsque les personnes blanches ne constituent pas la majorité numérique, leur domination peut s'exercer via des structures sociales et institutionnelles organisées en leur faveur (Carroll, 2014). Dans les sociétés occidentales, l'appartenance à la classe sociale des Blancs procure souvent des avantages socioéconomiques, symboliques et culturels au détriment de groupes racialisés tels que les Noirs, Arabes, Asiatiques ou autres. Le privilège blanc se caractérise par une invisibilité qui assure sa reproduction. Comme le souligne Rousseau (2019), le fait de ne pas être exposé quotidiennement aux discriminations structurelles, de ne pas avoir à penser au racisme ou à en subir directement les effets constitue déjà un avantage substantiel. Ces privilèges sont rarement perçus comme tels par ceux qui en bénéficient : ils apparaissent comme des droits acquis ou comme la normalité.

Cette invisibilité est au cœur du mécanisme de reproduction du privilège blanc. Rousseau (2019) rappelle que « le premier privilège blanc consiste à ne pas avoir à se demander ce que signifie "être blanc" » (p. 12), ce qui explique les réactions de surprise ou d'indignation lorsque ces privilèges sont rendus visibles. Matias et Boucher (2021) soutiennent que ces privilèges ne relèvent pas seulement de dispositions individuelles : ils s'inscrivent dans des structures institutionnelles qui en assurent la permanence. Il en découle que la blanchitude érige l'identité blanche comme norme implicite servant de cadre de référence sans être nommée (Welton, Johnson et Diem, 2022), rendant le racisme plus difficile à identifier et à combattre. Dans le cas du racisme anti-Noir, cette fonction normative contribue à la mise en place de structures institutionnelles qui positionnent systématiquement les personnes noires au bas de l'échelle sociale afin de maintenir le pouvoir et les privilèges raciaux des personnes blanches au sommet (Iverson, Welton, Diem et Walters, 2023).

2.3 Intersectionnalité comme outil d'analyse des rapports de pouvoir

Dans la continuité de l'analyse sur la blanchitude comme structure normative, il convient d'élargir la réflexion en mobilisant le concept d'intersectionnalité, théorisé par Crenshaw (1989/2023). L'intersectionnalité renvoie à l'idée que la race, la classe sociale, le genre, la sexualité, l'ethnicité,

la nationalité, les capacités et l'âge ne fonctionnent pas comme des catégories isolées, mais comme des rapports sociaux qui se construisent mutuellement et créent des inégalités complexes (Collins, 2015). Cette approche permet ainsi de saisir les expériences vécues dans les institutions, dont l'école, comme des réalités multidimensionnelles, irréductibles à une seule variable. Les travaux de Collins (2020) soulignent que les expériences institutionnelles ne peuvent être analysées de manière unidimensionnelle, puisqu'elles exigent une prise en compte de leur complexité intrinsèque. Cette auteure développe l'idée de « structures d'oppression imbriquées » ou de « rapports de domination simultanés ». Collins et Bilge (2020), de même que Lépinard et Mazouz (2021), montrent que les discriminations agissent simultanément et se renforcent dans une dynamique d'interdépendance. Pour Fauteux (2017), l'intersectionnalité :

> permet de tenir compte, d'analyser et de comprendre les multiples dimensions des discriminations et des exclusions des groupes marginalisés. Il s'agit donc d'une approche pertinente afin de mieux comprendre les différentes formes d'inégalités générées, mais également comment ces oppressions peuvent, parallèlement, engendrer des espaces de résistance et de revendications réclamés par des individus et des groupes marginalisés. (p. 15).

Autrement dit, la perspective intersectionnelle permet de dépasser des référents explicatifs simplificateurs en reconnaissant la complexité des rapports sociaux. Elle constitue un cadre d'analyse particulièrement pertinent pour examiner comment les systèmes de domination s'articulent et se renforcent, influençant de manière significative la carrière des EENII. Dans les établissements scolaires de l'Ontario francophone, cette approche aide à comprendre comment le racisme anti-Noir peut se combiner à d'autres rapports de pouvoir, par exemple le statut migratoire, l'accent, la langue, le genre ou la classe sociale, pour produire des formes spécifiques d'oppressions. En ce sens, l'intersectionnalité ne se limite pas à une grille théorique : elle devient un outil analytique essentiel pour comprendre les mécanismes d'exclusion et les dynamiques de pouvoir à l'œuvre, ainsi que les formes de résistance et de revendication que les EENII peuvent déployer.

2.4 Question de recherche

Au regard de la problématique et du cadre conceptuel exposés plus haut, la question de recherche à laquelle cette thèse de doctorat se propose de répondre est celle-ci : Quelles sont les expériences vécues par des enseignant.es noir.es issues de l'immigration dans des écoles franco-ontariennes ?

2.5 Objectifs de recherche

L’objectif principal de cette thèse est d’explorer comment la racialisation et le racisme anti-Noir façonnent les expériences et le parcours professionnel d’enseignantes et enseignants noirs issus de l'immigration (EENII) dans le système éducatif franco-ontarien.

Les objectifs spécifiques sont les suivants : 1) Examiner les manifestations de la blanchitude dans la profession enseignante en contexte scolaire franco-ontarien; 2) Explorer les différentes situations et formes de racisme vécues par ces EENII et leurs effets intersectionnels sur leur parcours professionnel; 3) Identifier les stratégies d’adaptation, de résistance ou de contournement mises en place par ces enseignant.es face aux dynamiques de pouvoir et d’exclusion.

2.6 Résumé du chapitre

Ce chapitre a présenté les fondements théoriques qui guident l'analyse des expériences des EENII dans les écoles de langue française de l'Ontario. La théorie critique de la race (TCR) a été choisie comme cadre principal, car elle met en évidence la nature systémique du racisme anti-Noir et aide à comprendre comment il s'enracine dans les structures éducatives institutionnelles. Le concept de blanchitude a été mobilisé pour illustrer comment les normes blanches influencent les pratiques scolaires et contribuent à la marginalisation des enseignant.es noir.es durant leur parcours professionnel. L'approche intersectionnelle enrichit cette analyse en révélant l'intersection du racisme anti-Noir avec d'autres enjeux, tels que le genre, l'âge, la langue et le statut d'immigrant, qui compliquent les trajectoires professionnelles. Enfin, ce chapitre a présenté la question centrale de la recherche et les objectifs qui la sous-tendent.

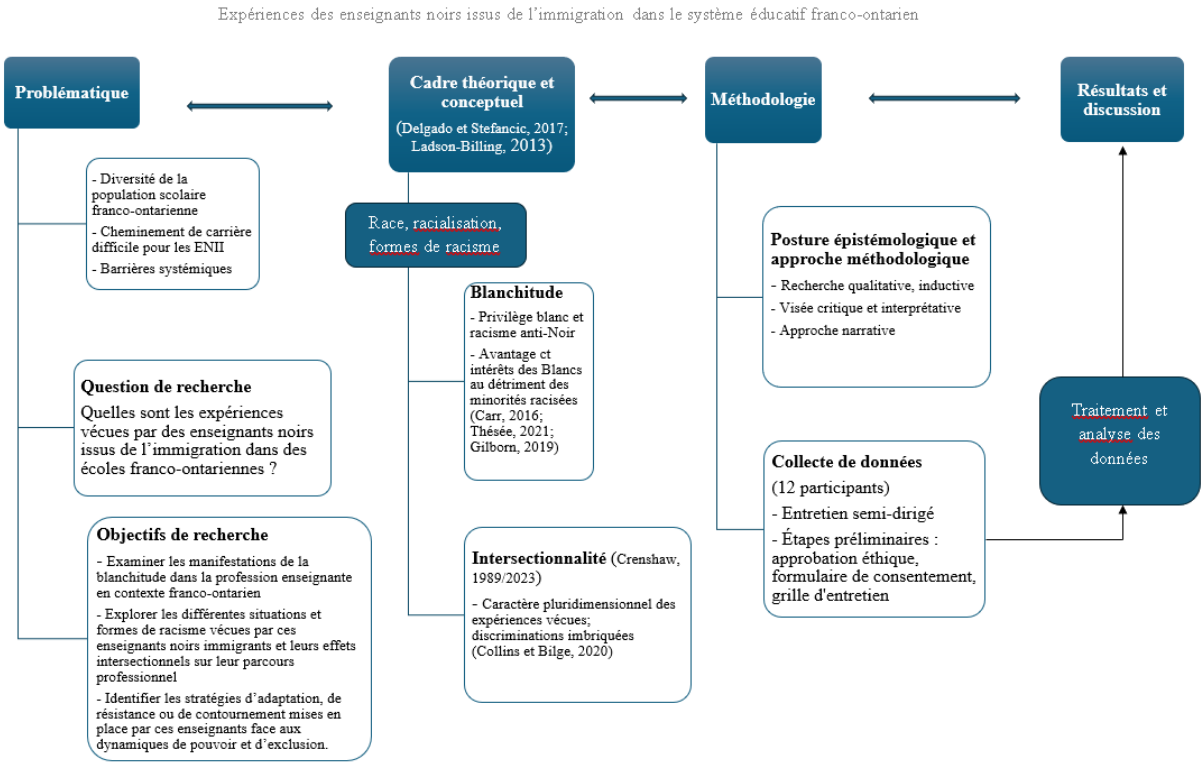

Figure 2.1 Carte conceptuelle

CHAPITRE 3
CADRE MÉTHOLOGIQUE

Ce chapitre se propose d'établir les assises méthodologiques de la présente recherche en explicitant les choix paradigmatiques et épistémologiques qui en constituent la trame de fond. Il s'agit, dans un premier temps, d'affirmer la posture scientifique adoptée en précisant le cadre théorique et les orientations épistémologiques qui ont guidé l'ensemble du processus de recherche. Dans un second temps, l'exposé s'attache à définir et à justifier l'approche méthodologique retenue, en l'occurrence l'approche narrative, et en soulignant les spécificités, les implications analytiques, ainsi que les raisons motivant son adoption. La présentation inclut également une description détaillée des procédures mobilisées pour la collecte et le traitement des données, en insistant sur la cohérence interne de la démarche. Enfin, le chapitre s'achève sur une réflexion sur les enjeux éthiques inhérents à cette étude, lesquels constituent une dimension incontournable de toute recherche scientifique rigoureuse.

3.1 Posture épistémologique

Cohérente avec la théorie critique de la race (TCR) et l'intersectionnalité, cette recherche privilégie une approche qualitative, ce qui nous permet de saisir la profondeur et la complexité des expériences vécues par les EENII dans le système scolaire franco-ontarien. Selon la définition de Creswell (2018), la recherche qualitative est un processus d'enquête basée sur des traditions d'enquête distinctes qui explore un problème social ou humain. Le ou la chercheur.e y propose un portrait complexe et holistique, analyse les discours, restitue de manière détaillée les points de vue participant.es et conduit l'étude dans un cadre naturel. Par « portrait complexe et holistique », Creswell entend un récit qui plonge le lecteur dans les multiples dimensions d'une problématique et le présente dans toute sa complexité. Cette conception rejoint celle de Steinberg et Cannella (2012) qui assignent comme but à la recherche qualitative l'objectif d'examiner en profondeur les questions complexes de la vraie vie, notamment dans le domaine de l'éducation.

Cette recherche s'inscrit ainsi dans une visée critique et interprétative et adopte une posture narrative consistant à mettre l'accent sur le sens que les participant.es attribuent à leurs expériences. S'inspirant de la TCR, elle envisage le racisme anti-Noir comme un phénomène systémique qui

doit être étudié à travers les récits et les expériences des personnes concernées (Delgado & Stefancic, 2017). Le but n'est pas seulement de raconter des situations, mais aussi de mettre en lumière les mécanismes de pouvoir qui les génèrent. L'intersectionnalité (Crenshaw, 2023) guide aussi l'analyse, en aidant à comprendre comment la race se superpose à d'autres éléments de domination, comme le genre ou le statut migratoire.

Charmaz (2024) rappelle que la finalité du paradigme interprétatif est de proposer une compréhension du phénomène étudié à travers l'interprétation du chercheur. Karsenti et Savoie-Zajc (2018) soulignent que ce paradigme permet au chercheur de saisir le sens des expériences vécues par les individus. Dans cette perspective, il convient ici de préciser que la démarche méthodologique s'inscrit dans une approche inductive. Ce choix se justifie par la nature exploratoire de la recherche, laquelle requiert de partir d'un corpus empirique afin d'en dégager progressivement des compréhensions (Denis, Guillemette et Luckerhoff, 2019). L'induction permet ainsi de construire le savoir à partir des données recueillies plutôt que d'imposer un cadre théorique préétabli (Paillé et Mucchielli, 2016). Cette orientation méthodologique s'avère particulièrement pertinente dans le cas présent, en ce sens qu'elle offre la possibilité de rendre compte de la complexité du phénomène étudié (Denis, Guillemette et Luckerhoff, 2019). En procédant de la sorte, cette recherche se distancie de la démarche déductive, qui consisterait à vérifier des hypothèses formulées en amont, ce qui contribuerait à limiter la richesse des observations en cloisonnant l'analyse dans des catégories préétablies (Glaser et Strauss, 2017).

Dans le cadre d'une recherche exploratoire, cette limitation aurait pu empêcher l'émergence d'aspects inattendus du phénomène. Des travaux plus récents, notamment celui de Chamaz (2024), insistent sur l'importance d'une posture constructiviste dans l'induction. Selon cette auteure, l'induction ne se limite pas à une simple émergence de catégories, mais implique une co-construction du sens entre le ou la chercheur.e et les données. Cette perspective souligne que l'analyse inductive permet non seulement de décrire le phénomène, mais encore de produire une compréhension située, sensible aux contextes et aux interactions (Chamaz, 2024; Creswell et Poth, 2024). Ainsi, l'approche inductive favorise une lecture plus nuancée et plus dynamique, tout en ouvrant la voie à une réflexion critique et à des pistes de transformation (Chamaz, 2024; Miles, Huberman et Saldaña, 2014; Paillé et Mucchielli, 2016).

White (2015) suggère que la recherche qualitative critique en éducation s'inscrit dans une perspective de reconstruction sociale, l'intention étant de garantir une recherche qui s'appuie de manière critique et explicite sur les expériences personnelles et collectives étudiées dans un contexte éducatif. Les chercheur.es optant pour l'approche critique se préoccupent des problèmes du présent et se soucient de l'émancipation des groupes sociaux minoritaires et marginalisés (Caron, 2017). En tant que militant favorable à la reconnaissance des droits des minorités et défenseur d'une société juste et équitable, il nous a paru opportun d'inscrire notre recherche dans une logique de réflexion critique et, partant, de nous dissocier des discours dominants afin d'en faire ressortir les incohérences.

3.2 Approche méthodologique

Étant donné que l'objectif principal de cette recherche est d'explorer comment la racialisation et le racisme anti-Noir façonnent les expériences et le parcours professionnel des EENII dans le système éducatif franco-ontarien, l'approche méthodologique adoptée est principalement qualitative. Cette approche permet de saisir la complexité des expériences vécues, de comprendre comment les EENII perçoivent, interprètent et négocient ces relations de pouvoir, et d'analyser les mécanismes subtils par lesquels ces formes de racialisation s'inscrivent dans les pratiques professionnelles et institutionnelles. Telle que définie par Creswell et Poth (2018), la recherche qualitative est un processus basé sur des traditions d'enquête distinctes qui consiste à explorer un problème à caractère social ou d'ordre humain. Selon ces auteurs, ce type de recherche permet de brosser un portrait complexe et holistique du sujet à l'étude, d'analyser les mots, les concepts, les représentations, etc., de rapporter en détail les points de vue des répondants et de mener l'étude dans un cadre naturel. Par portrait complexe et holistique, ils entendent un récit qui plonge le lecteur dans les multiples dimensions d'un problème ou d'une question en le présentant dans toute sa complexité. Cette définition fait écho à celle de Steinberg et Cannella (2012) qui conçoivent la recherche qualitative comme l'étude approfondie de problèmes éducatifs complexes et liés à la vie réelle.

La recherche qualitative portant sur les expériences vécues mobilise diverses approches méthodologiques permettant d'explorer le monde des participant.es (Fortin et Gagnon, 2016). Bien que différentes les unes des autres sur le plan de l'orientation épistémologique, celles-ci visent

à « rendre compte de l'expérience humaine dans un milieu naturel » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 190). Partant de ce postulat, nous optons pour la démarche narrative qui nous permet de mieux cerner et comprendre les expériences des acteurs et de mettre en relief le sens qu'ils y attribuent. En plus d'être descriptive, l'approche dite narrative a une portée herméneutique, dans la mesure où elle met en branle un processus interprétatif visant à « dégager le sens du vécu. » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 192). Nous pensons que l'approche narrative convient mieux à l'objet de la présente recherche, du moins dans sa dimension ontologique, en ce qu'elle met l'accent sur l'interprétation et la perception des participant.es en ce qui a trait à leur vécu expérientiel.

Mise de l'avant par l'École de Chicago dans les années 1920, l'enquête narrative est une forme de recherche qualitative dont les données brutes sont constituées d'histoires racontées par ceux qui les ont vécues ou en sont les principaux acteurs (Butina, 2015; Fiorelli, Chaxel et Maïzi, 2014). L'enquête narrative s'inscrit dans le cadre du paradigme interprétatif, selon lequel la réalité est socialement construite et qui veut que le ou la chercheur.e s'appuie sur le point de vue du participant en ce qui a trait à la situation étudiée (Altan et Lane, 2018; Creswell et Poth, 2018). Cette méthode de recherche vise à appréhender les faits et les phénomènes du point de vue de l'acteur, considéré de fait comme l'expert de sa propre expérience (Arnaud et Mellet, 2019). Pour comprendre les tenants et aboutissants d'un phénomène et en saisir les différents contours, il suffit de donner la parole aux protagonistes. Cela permet de dégager le sens qu'ils lui attribuent (Caine, Steeves, Clandinin, Estefan, Huber et Murphy, 2018). L'approche narrative confère une voix à l'acteur lui-même à travers le récit de soi (Desmarais, 2009). Elle favorise une description riche des expériences vécues par les individus et la recherche du sens que ces derniers y rattachent. Pour Clandinin, Murphy, Huber et Murray-Orr (2010) et Riessman (2008), cette approche fait entendre des voix qui, autrement, auraient été réduites au silence, en ce qu'elle se sert de la narration comme moyen de communication de la réalité.

Comme le suggère Ruest-Paquette (2015), « la posture narrative, laquelle promeut également une vision socioconstructiviste de la réalité sociale, stipule que le sens que la personne attribue à ses expériences se construit plus précisément dans le cadre de récits structurés. » (p. 107). Pour Clandinin (2022), l'expérience est à la fois personnelle, dans la mesure où elle décrit ce que l'individu vit, et sociale, en ce sens qu'elle décrit les interactions de celui-ci avec autrui. De l'avis de ces auteurs, la recherche narrative est un moyen d'explorer des phénomènes de nature complexe

que d'autres approches ne permettraient pas d'appréhender ou auxquels elles ne permettraient pas d'accéder. Concrètement, en recourant à cette approche, nous avons offert aux EENII la possibilité de décrire dans leurs propres mots les expériences qu'ils ont vécues ou qu'ils continuent de vivre au cours de leur parcours professionnel dans les écoles de langue française de l'Ontario, à savoir les obstacles érigés devant eux, le processus de racialisation et les niveaux de racisme auxquels ils ont été ou sont encore en butte.

3.3 Choix méthodologiques

3.3.1 Justification de l'approche de recherche retenue

Dans le dessein de comprendre les histoires individuelles des EENII face aux divers obstacles rencontrés dans l'éducation franco-ontarienne et le sens que ceux-ci attribuent à leurs expériences, cette recherche est fondée sur la prémisse que leurs récits peuvent contribuer à exposer les ressorts méconnus et insoupçonnés des discours, des attitudes et des actes à connotation raciste se matérialisant au fil de ces expériences. Le recours à la recherche narrative nous a permis d'explorer les réalités vécues par ces enseignant.es, d'exposer et de problématiser le ridicule, l'irrationalité et les implications désastreuses du racisme, au sens où l'entendent Altan et Lane (2018).

Le recours à cette approche, dans le cadre de la présente thèse, a été aussi une façon de donner la parole aux EENII afin de leur permettre de raconter leurs histoires, la narration étant un moyen de communiquer la réalité selon Wang (2017). Pour cet auteur, les histoires sont des moyens fondamentaux par lesquels notre cerveau organise notre expérience du monde, traite et présente les informations complexes sous des formes narratives maniables afin que nous puissions comprendre les événements qui se sont produits. Après tout, il est beaucoup plus facile de se souvenir d'une expérience vécue que d'une série aléatoire de faits. Nous racontons des histoires pour rendre compte de ce qui se passe, nous écoutons des histoires pour comprendre comment les gens pensent ou ont pensé, ce qui nous aide à comprendre ce qu'ils vivent ou qu'ils ont vécu. Selon Lemley et Mitchell (2011), le récit des expériences vécues peut servir de catalyseur pour un changement à la fois personnel et collectif.

Une autre raison justifiant le recours à l'approche narrative est sa compatibilité avec la théorie critique de la race (TCR) qui en constitue le socle épistémique. Dickinson (2012) est d'avis que

l'approche narrative est une méthode légitime pour examiner les questions raciales.. Les recherches basées sur la théorie critique de la race recourent aux diverses techniques de la narration pour étaler et dénoncer les traitements ou comportements discriminatoires fondés sur la race, l'ethnie, la culture, la religion, etc. (Berman et Paradies 2010; Dei, 2013). Tout en remettant en question les méthodes de recherche portant sur la race, les auteurs s'inscrivant dans la TCR considèrent l'usage de l'approche narrative comme une démarche méthodologique impliquant un changement de paradigme en ce qui a trait au discours sur la race et le racisme (Delgado, Stefancic et Harris, 2017).

Les récits sont un moyen d'exposer la problématique du racisme à travers les expériences vécues, ce qui permet aux lecteurs de se faire une idée de la réalité vécue par les personnes concernées (Dickinson, 2012). L'enquête narrative part du principe que les histoires racontées par les participant.es peuvent inciter à une nouvelle compréhension du phénomène étudié et à un changement en termes de pratiques et de comportements (Clandinin et Huber, 2012).

3.3.2 Particularité épistémologique de l'approche narrative

La principale caractéristique de l'enquête narrative est que les histoires racontées en constituent la matière première. Autrement dit, elle est axée sur les récits de l'expérience humaine et produit des données brutes sous forme de narration (Butina, 2015). De l'avis de divers auteurs (Butina, 2015; Clandinin et Connelly, 2006; Mertova et Webster, 2019), cette approche, qui est utilisée dans de nombreuses disciplines, permet d'en savoir plus sur la culture, les expériences vécues, l'identité et le mode de vie du narrateur.

La narration permet aux chercheurs de présenter l'expérience de manière holistique. Selon Mertova et Webster (2019), la narration contribue à la recherche en lien avec l'enseignement et l'apprentissage par sa capacité à encadrer l'étude de l'expérience humaine, tout en exploitant le contexte social ou la culture dans lequel l'enseignement et l'apprentissage se déroulent.

Dans la majorité des enquêtes narratives, le chercheur ou la chercheure entreprend de recueillir des récits de vie ou des récits d'expériences individuelles. Sanséau (2005) soutient que cette méthode vise à analyser et à comprendre les situations à partir de l'expérience vécue. Dans cette perspective, le récit de vie peut englober la totalité de la vie de l'individu ou se rapporter à des pans de sa vie (Bah, Ndione et Tiercelin, 2015).

D’après Clandinin et Huber (2012 décrivent l’enquête narrative comme un processus récursif qui alterne la présence sur le terrain, la rédaction de textes de terrain, la production et le partage de versions provisoires, la composition du texte définitif. De plus, le processus de narration, qui est un élément fondamental de l’enquête narrative, offre une possibilité de dialogue et de réflexion, deux éléments imbriqués et cycliques (Wang, 2017).

Wang et Geale (2015) soutiennent que le processus narratif favorise une description riche des expériences. Cette assertion rencontre celle de Riessman (2008), pour qui la narration est un moyen de communiquer les réalités des participant.es à un public plus large. En effet, d’après Wang et Geale (2015), le recours au format narratif pour présenter les résultats d’une recherche offre au chercheur la possibilité d’acquérir une panoplie d’informations ou de connaissances susceptibles d’offrir au lecteur une compréhension plus riche et plus approfondie du phénomène étudié.

3.4 Sites et sélection des participant.es

Pour comprendre la vie des gens et interpréter leurs expériences, le ou la chercheur.e ayant recours à l’approche narrative doit prendre en compte dans sa réflexion différents aspects liés à leur réalité. Ceux-ci englobent bien l’environnement physique des participant.es, les facteurs ethniques, historiques, politiques, économiques et sexospécifiques. Tel que proposé par Spector-Mersel (2011), le contexte peut être plus facile à établir lorsque le chercheur ou la chercheur recourant à l’approche narrative recueille des données sous forme de récits, l’aspect holistique de ces récits lui permettant de restituer ledit contexte au lecteur. L’auteur poursuit en soulignant le fait que le récit de vie des participant.es peut être placé dans trois contextes différents : « macro, micro et immédiat » (p. 173). Le contexte macro fait référence au milieu de vie des participant.es. Le contexte micro réfère aux événements qui se sont produits dans le passé. Finalement, le contexte immédiat renvoie au moment et au lieu réels où se sont déroulées les histoires partagées par les participant.es (Altan et Lane, 2018; Spector-Mersel, 2011). Notre thèse s’est davantage focalisée sur les contextes micro et immédiat dans la mesure où ceux-ci permettent de situer les histoires racontées tout en préservant leur spatialité et leur temporalité.

La présente recherche a été conduite auprès d’enseignant.es œuvrant dans des écoles de langue française d’Ottawa et de ses environs. Notre intérêt a d’abord été motivé par la diversité

ethnoculturelle des classes de ces écoles. Une autre raison expliquant ce choix est le fait que les conseils scolaires administrant les écoles de langue française de l'Ontario sont étalés quasiment sur tout le territoire de la province. Par pragmatisme, nous n'avions pas d'autre choix que de délimiter notre champ de collecte de données. La dernière raison est que la population franco-ontarienne se concentre surtout dans l'est de la province, particulièrement dans la région d'Ottawa (Gouvernement de l'Ontario, 2024).

Après l'obtention du certificat d'éthique du Bureau d'éthique de la recherche de l'UQO, nous avons, en vue du recrutement des participant.es, écrit à l'Unité 59 et l'Unité 66 de l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens pour solliciter la publication sur leur site web d'un appel à participant.es. Malheureusement, cette démarche n'a pas été couronnée de succès, car nous n'avons reçu aucune réponse de ladite association. La liste des enseignant.es étant disponible en ligne, nous avons décidé d'écrire directement à des enseignant.es triés sur le volet dans la liste en choisissant les noms à consonnance africaine ou caribéenne. Cette méthode n'a pas donné de résultat non plus. Cela nous a incité à opter pour une stratégie d'échantillonnage mixte consistant à combiner l'échantillon de convenance et l'échantillon de boule de neige. Concrètement, nous avons, pour l'échantillon de convenance, d'abord sollicité des amis enseignants et membres de notre communauté qui ont accepté de participer à l'étude. Par la suite, ces participant.es nous ont recommandé des collègues répondant aux critères de sélection préétablis, ce qui a permis d'élargir l'échantillon selon la méthode boule de neige.

Au départ, nous souhaitions recruter jusqu'à 16 participant.es, le but n'étant pas, contrairement à une recherche quantitative, d'en arriver à constituer un échantillon représentatif dont les résultats mèneraient à une généralisation. En effet, la recherche qualitative est caractérisée par un nombre restreint de participant.es (Creswell et Creswell, 2018). Normalement, pour un devis de recherche narrative, Clandinin et Connelly (2006) et Riessman (2008) en recommandent un.e participant.e ou plus. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour un nombre de participant.es plus élevé, afin de recueillir le plus d'informations utiles à l'établissement des catégories lors du codage axial (Creswell et Poth, 2024). Après chaque entretien, nous avons immédiatement procédé à la transcription et à l'analyse préliminaire du verbatim. Il était devenu évident, après le douzième entretien, que nous avions atteint la saturation des données. En conséquence, il nous a semblé, au vu des thèmes et catégories émergents, que nous disposions d'un

éventail suffisant d'informations pour compléter notre analyse et qu'il n'était plus nécessaire de procéder à d'autres entretiens.

Il convient de préciser que dix des personnes enseignantes ayant participé à l'étude occupaient chacune un poste permanent, tandis que les deux autres étaient des personnes enseignantes suppléantes employées à long terme. L'ensemble des participant.es répondait aux critères de sélection suivants : 1) être titulaire d'un poste d'enseignant ou occuper un poste de suppléant à court ou à long terme; 2) être une immigrante ou un immigrant noir francophone de première ou de deuxième génération; 3) détenir un diplôme en éducation d'une université canadienne francophone; 4) avoir une expérience d'enseignement allant d'un à cinq ans ou plus. Les enseignant.es ayant moins d'une année d'expérience ont été exclus, leur vécu dans le système éducatif franco-ontarien étant jugé insuffisant.

Notre échantillon était composé de six hommes et de six femmes, dont nous présentons le profil dans le tableau suivant :

3.5 Profil des participant.es

Pour assurer l'anonymat des participant.es, nous avons assigné un pseudonyme à chacun.e : Nathalie, Patrick, Dimitri, Rose-Marie, Katherine, Olivier, Jean-Marie, Wilda, Fatou, Olivia, Maxo et Josué.

Tableau 3.1 Profil des participant.es

Noms	Pays de naissance	Groupe d'âge	Nombre d'années au Canada	Nombre d'années d'expérience	Diplômes obtenus
Nathalie	Haïti	30-45	30	11	Deux baccalauréats + un majeur
Patrick	Haïti	55-60	24	21	Trois baccalauréats

Dimitri	Haïti	45-55	19	15	Deux baccalauréats + un D.E.A.
Rose-Marie	Haïti	55-60	32	17	Deux baccalauréats
Katherine	Cameroun	30-45	14	13	Deux baccalauréats + une maîtrise
Olivier	Cameroun	30-45	5	2	Deux baccalauréats + une maîtrise
Jean-Marie	Haïti	45-50	16	11	Deux baccalauréats + une maîtrise
Wilda	Haïti	30-45	30	13	Deux baccalauréats
Fatou	Côte-d'Ivoire	30-45	13	6	Deux baccalauréats + une maîtrise et D.E.S.S.
Olivia	Québec	45-50	N/A	10	Deux baccalauréats
Maxo	Haïti	30-45	17	5	Deux baccalauréats + maîtrise
Josué	Haïti	45-55	19	17	Deux baccalauréats + D.E.S.

3.6 La collecte des données

L'instrument de collecte de données que nous avons utilisé est l'entretien semi-dirigé avec enregistrement audio.

3.6.1 L'entretien semi-dirigé

Selon Smith et Osborn (2015), cette forme d'entretien permet au chercheur ou à la chercheure et aux participant.es d'engager un dialogue dans lequel les questions initiales sont modulées à la lumière des réponses des participant.es, permettant ainsi au chercheur ou à la chercheure d'approfondir certains aspects intéressants et pertinents, ce qui aurait été impossible avec un

entretien dirigé, plus approprié pour la recherche quantitative, vu que les questions sont généralement fermées. En effet, pour l'entretien dirigé, les questions sont prédéterminées et posées dans un ordre fixe donnant lieu à des réponses courtes, du genre oui/non, ce qui ne laisse pas à la personne interviewée la latitude de fournir des réponses élaborées (Bryman, 2016). Dans ce contexte, le choix de l'entretien semi-directif nous semblait plus approprié dans la mesure où celui-ci permet de faire place au discours libre des participant.es, d'explorer et d'analyser en profondeur leurs points de vue afin d'en arriver, suivant la perspective de Baribeau et Royer (2012) et de Karzenti et Savoie-Zajc (2018), à une meilleure compréhension du phénomène à l'étude.

Le choix de l'entretien semi-dirigé est également compatible avec notre posture de chercheur inspirée de la TCR. En effet, comme le soutient Kaufmann (2016), ce type d'entretien favorise l'expression de la subjectivité et la co-construction du savoir. Ceci est cohérent avec les principes de la TCR qui valorisent les voix minorisées et reconnaissent les témoignages des participant.es comme des sources légitimes de connaissance (Delgado et Stefancic, 2017). Il implique une interaction ouverte avec les participant.es, dans une perspective de changement et de transformation sociale.

Si l'entretien semi-dirigé permet de cerner les perspectives des EENII quant à leurs expériences d'insertion professionnelle, il importe également de souligner que son utilisation est tout à fait adaptée à l'approche narrative, comme le soulignent Creswell et Poth (2024). L'un des objectifs de l'entretien étant de saisir, du point de vue des participant.es, quelles étaient leurs expériences liées à la blanchitude et au racisme anti-Noir, ce dernier a été mené à l'aide d'un guide d'entretien structuré autour de thèmes et de questions étroitement alignés sur cet objectif. Cette approche visait à faire en sorte que toutes les dimensions pertinentes soient systématiquement abordées et discutées.

3.6.2 Les étapes préliminaires de la collecte de données

Avant de conduire notre recherche auprès des participant.es, nous avons dû soumettre notre projet de recherche au Comité d'éthique de recherche de l'Université du Québec en Outaouais (CER) en vue d'une approbation éthique, laquelle a été obtenue durant l'automne 2022 (Annexe A). Concomitamment à cette étape, nous avons élaboré un formulaire de consentement à l'intention des participant.es (Annexe B), décrivant en détail les objectifs de la recherche, les modalités et les

conditions de participation des répondants, ainsi que les mesures prises afin d'assurer la confidentialité des données collectées. De plus, nous avons élaboré une grille d'entretien (Annexe C) comprenant des catégories préétablies. Cette dernière s'articule autour de deux parties. La première est axée sur le parcours de la personne. Dans une perspective herméneutique, comme le souligne van Manen (2014), il est essentiel de prendre en compte le fait que le participant arrive avec sa propre histoire et son propre contexte. Cette partie lui donnait donc la possibilité de décrire et de raconter son parcours. Le deuxième aspect visait à encourager les participant.es à raconter des anecdotes destinées à illustrer l'expérience telle qu'elle a été vécue. Van Manen (2014) soutient que les histoires sont essentielles pour comprendre la manière dont une personne interprète et structure son expérience. Les questions portaient essentiellement sur ces thèmes : origine et parcours professionnel, expériences liées à la formation en enseignement, expériences liées à l'emploi et enjeux liés à la culture et à la race.

3.6.3 Déroulement de l'entretien

Les entretiens se sont déroulés entre l'automne 2022 et le printemps 2023. Les participant.es ont été interrogés individuellement au cours d'un entretien de 60 à 90 minutes. Avant chaque entretien, nous avons donné à chacun et chacune des participant.es le temps de lire le formulaire de consentement. Après lecture, ledit formulaire a été signé en deux exemplaires, dont un a été remis au participant ou à la participante. Pour deux des participant.es, l'entretien s'est déroulé dans une salle fermée dans une bibliothèque municipale réservée à cet effet. Je me suis rendu chez trois des participant.es pour les interviewer. Les autres entretiens ont eu lieu chacun dans une salle réservée d'une église. Nous nous sommes servi d'un enregistreur vocal numérique, ce qui a facilité grandement le transfert des enregistrements vers une clé USB.

3.7 Traitement et analyse des données

L'analyse des données est le processus par lequel le chercheur ou la chercheure donne un sens aux données recueillies en vue de répondre à ses questions et objectifs de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018; Paillé et Mucchielli, 2016). Pour Butina (2015), il n'existe pas de procédures fixes pour l'analyse narrative. Cependant, nous pouvons répertorier au moins quatre approches mobilisées par les chercheur.es pour l'analyse de données narratives. La première approche est l'analyse thématique qui consiste à analyser les données narratives de façon à faire émerger des thèmes

porteurs et pertinents et les tendances de fond qui s'en dégagent (Fortin et Gagnon, 2016). La deuxième approche est l'analyse structurale, qui porte sur la structure de l'histoire, c'est-à-dire la façon dont elle est construite et racontée. La personne structure elle-même le sens qu'elle donne à son univers social et le chercheur ou la chercheure, pour sa part, tente de l'interpréter de façon méthodique (Sanséau, 2005). La troisième approche est l'analyse dialogique ou de performance, qui se concentre sur le processus dialogique entre le narrateur ou la narratrice et l'auditeur ou l'auditrice (Butina, 2015). Enfin, l'analyse diachronique. Celle-ci consiste à se focaliser sur la succession d'événements clés qui ont eu lieu au fil du temps et à chercher à mettre en exergue les relations qui existent entre eux (Sanséau, 2005).

Analyser les données revient à les organiser, les interroger, identifier des thèmes, déceler des liens, les expliquer, les interpréter afin d'en arriver à les conceptualiser (Paillé et Mucchielli, 2016). Le processus analytique comporte donc un ensemble d'activités, dont la catégorisation, qui constitue le socle même de l'analyse des données qualitatives. Pour Fortin et Gagnon (2016),

> [e]lle consiste à relever, dans les segments de texte, des thèmes saillants, des phrases récurrentes et des modèles de référence qui représentent une signification particulière (unité de sens) en vue de dégager des catégories significatives auxquelles on donne un nom (étiquette) (p. 362).

L'analyse thématique est celle qui a été utilisée dans le cadre de cette recherche. Elle a consisté à « identifier dans chaque récit les passages touchant à différents thèmes afin de comparer ensuite les contenus de ces passages d'un récit à l'autre. » (Sanséau, 2005, p. 50). Cette stratégie nous a permis de nous concentrer sur les regroupements conceptuels et les relations entre les textes narratifs. À cet égard, nous avons utilisé une grille d'analyse de contenu constituée de catégories préétablies en tenant compte du cadre conceptuel (voir l'annexe D).

Après la transcription des entretiens, nous avons dans un premier temps procédé à la relecture de chaque texte afin d'avoir une vue d'ensemble du contenu. Dans un deuxième temps, nous avons composé et restructuré les récits en fonction de catégories préétablies tout en intégrant les thématiques ayant émergé de l'analyse des discours des participant.es. Finalement, nous avons procédé à l'interprétation des données.

Après chacun des entretiens, nous avons procédé à une transcription littérale. En effet, au lieu de traiter directement les enregistrements, Karsenti et Savoie-Zajc (2018) suggèrent de les retranscrire en vue d'en faciliter la lecture et de restituer fidèlement les propos des participant.es. Cette façon de faire permet d'examiner séparément chaque histoire, comme le préconisent Altan et Lane (2018), et d'organiser le matériau sous un format directement et facilement accessible à l'analyse. L'analyse thématique a été menée en commençant par une phase de familiarisation avec les données grâce à des lectures répétées et à la rédaction de notes de réflexion (Braun et Clarke, 2006). Le codage initial, inductif et ouvert (Saldaña, 2021), a permis d'attribuer un code descriptif à chaque unité de sens, organisée dans NVivo 13. Le codage axial a ensuite regroupé les codes en catégories et analysé leurs relations. Ces catégories ont été regroupées en thèmes, afin de passer de la description à une interprétation analytique approfondie. La rigueur méthodologique a été assurée par les contrôles de saturation et la réflexivité basée sur les notes prises pendant et après les entrevues, surtout au moment de la transcription et du codage (Charmaz, 2024). Les résultats sont présentés sous forme de thèmes et de sous-thèmes, illustrés par des citations anonymisées et leur triangulation avec le cadre théorique et les objectifs de la recherche.

À la suite de l'analyse des données, nous avons dans un premier temps partagé les résultats par courriel avec chacune et chacun des participant.es en vue de valider la description qui a été faite de leur récit et d'approfondir la mise en relation de leurs expériences, mais aussi de nous assurer qu'il y a bien une compréhension partagée. Sur les 12 participant.es, deux n'ont fourni aucun commentaire et n'étaient pas disponibles pour une réunion de clarification. Cependant, deux des participant.es ont confirmé par courriel qu'elles ou ils approuvaient les résultats de l'analyse. Par la suite, une réunion individuelle a été organisée avec les personnes disponibles qui souhaitaient proposer des modifications à leur récit. Cette rencontre a donc été l'occasion pour chacun ou chacune de relire la synthèse de son récit et de suggérer des changements. Altan et Lane (2018) suggèrent que tel type de rencontre est une occasion pour les participant.es de reconstruire leur récit et de réviser, si nécessaire, les thèmes qui en auront émergé. Le fait d'interroger un participant ou une participante plus d'une fois est un processus gratifiant tant pour le chercheur ou la chercheure que pour celui-ci ou celle-ci, car cela permet de revenir sur le premier entretien et de faire un suivi par rapport à certaines des réponses données par les participant.es (Butina, 2015). Deux participant.es ont suggéré des changements mineurs à leur récit. Ces changements étaient en

grande partie d'ordre grammatical et liés à des nuances qu'ils voulaient apporter à certaines de leurs réponses.

La figure ci-dessous résume le processus mis en branle lors du traitement et de l'analyse des données.

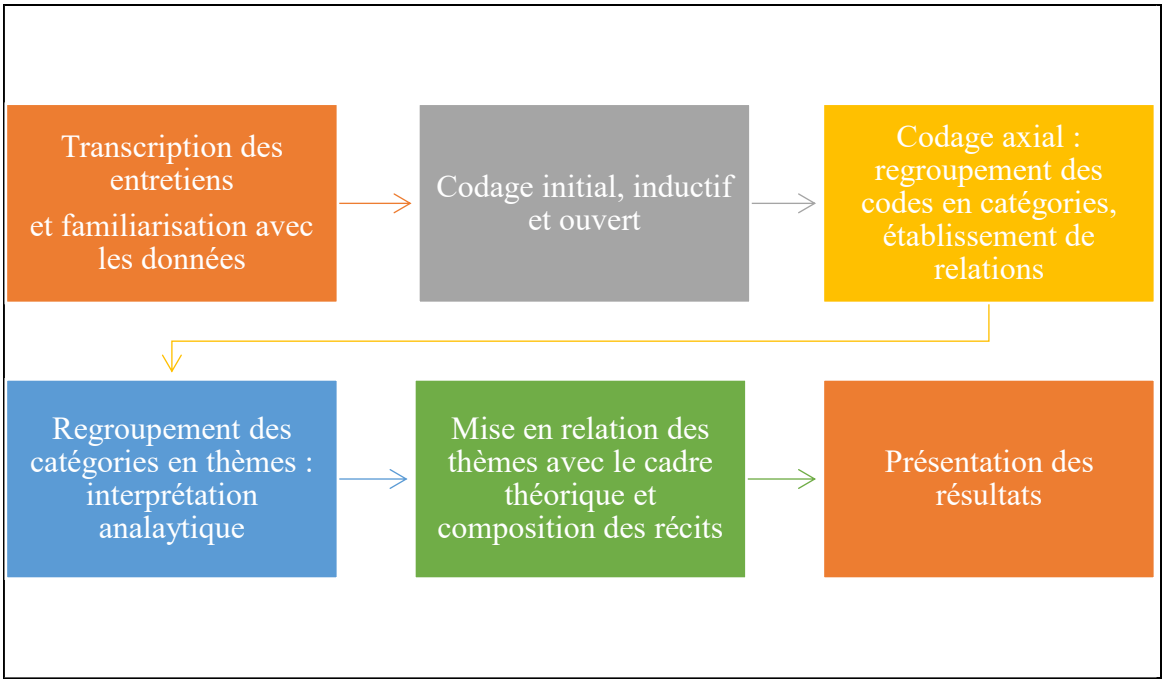

Figure 3.1 : Processus de traitement et d'analyse des données

3.8 Critères de validité et limites de l'approche narrative

D'un point de vue général, les critères de scientificité utilisés pour déterminer la validité des études quantitatives sont difficilement applicables à la recherche qualitative. Selon Creswell et Creswell (2018), la validité de la recherche qualitative consiste à déterminer si les résultats sont exacts du point de vue du chercheur ou de la chercheure, des participant.es ou des lecteurs ou lectrices. Ainsi, la validité des données en recherche qualitative est déterminée, entre autres, à partir de ces critères : fiabilité, crédibilité, confirmabilité et transférabilité des résultats. À ces quatre critères, nous avons jugé indispensable d'ajouter la positionnalité du chercheur ou de la chercheure qui, à notre sens, joue un rôle primordial dans le processus.

3.8.1 La fiabilité

La fiabilité « a rapport à la stabilité des données et la constance dans les résultats » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 378). Or, l'une des particularités des données narratives, c'est qu'elles sont subjectives et contextuelles. Par conséquent, déterminer leur fiabilité relève d'un véritable défi. Cependant, pour Mertova et Webster (2019), la fiabilité d'une donnée narrative peut être garantie par son exactitude et son accessibilité. À cet égard, le chercheur ou la chercheure doit s'assurer de la force de persuasion du récit. Autrement dit, il lui incombe de convaincre le lecteur ou la lectrice de l'exactitude des résultats. Lors de la rédaction des récits, notre souci a été de rester le plus près possible du langage utilisé par les locuteurs ou locutrices. Dans le but de conserver les mots propres à chacune et chacun, nous avons appuyé nos interprétations par des extraits des verbatims.

Fortin et Gagnon (2016) suggèrent de recourir « à des personnes indépendantes pour vérifier si les résultats, les interprétations et les conclusions sont solidement appuyés » (ibid.). Dans le cadre de cette thèse, ce rôle a été rempli par notre direction de recherche qui a lu, commenté et suggéré des corrections. Un autre aspect lié à la fiabilité des résultats qui n'a pas été négligé dans cette étude tient au fait d'avoir partagé, comme susmentionné, les résultats avec les participant.es, afin de vérifier dans quelle mesure les propos reflètent ce qu'ils ont vécu et décrit. Nous avons offert aux participant.es, comme le préconise Polkinghorne (2007), la possibilité de modifier le texte s'ils ou elles jugeaient qu'il ne reflétait fidèlement leurs expériences. Cette démarche montre clairement notre souci d'assurer l'exactitude des données et de leur interprétation tout au long du processus, ainsi que la fiabilité des résultats.

3.8.2 La crédibilité

La crédibilité est un critère qui consiste à déterminer dans quelle mesure l'interprétation des faits par le chercheur ou la chercheure est conforme au récit du participant. En matière de recherche narrative, Riessman (2008) soulève deux niveaux de préoccupation : (a) l'histoire racontée par le participant ou la participante était-elle vraie? et (b) l'analyse du chercheur ou de la chercheure est-elle exacte? Ici, il s'agit de savoir si les interprétations sont une représentation fidèle des expériences vécues par les participant.es. Sur quoi se fonde la crédibilité des données? Faut-il tenir compte uniquement de la vérité du narrateur ou de la narratrice de la représentation qu'en fait le chercheur ou la chercheure? Ou des deux à la fois? Pour Riessmann (2008), un récit personnel n'a

pas vocation à être un compte rendu exact de ce qui s'est passé ni un miroir du monde extérieur. De même, la version de la vérité d'une personne peut être différente de celle d'une autre, le même événement peut être observé et raconté différemment selon le point de vue de chacun et chacune. Ce qui fait dire à Wang (2017) que l'épistémologie de la recherche narrative comprend le monde tel qu'il est créé, compris et vécu par les individus ou des groupes dans leurs interactions avec d'autres personnes. Pour vérifier la crédibilité des interprétations que nous avons proposées et des résultats présentés, nous les avons, comme le suggèrent Fortin et Gagnon (2016), soumis à l'appréciation des participant.es eux-mêmes. À la suite de quelques commentaires, comme mentionné plus haut, des modifications mineures ont été apportées à des pans très limités du texte.

3.8.3 La confirmabilité

La confirmabilité, synonyme ici de neutralité, fait référence à l'objectivité dont le chercheur ou la chercheure devrait faire montre lors de l'analyse et de l'interprétation des données. Cela voudrait dire qu'il ou elle devrait éviter de laisser sa subjectivité transparaitre dans les résultats. Disons d'emblée, pour relativiser, que c'est une mission quasiment impossible, car, comme le soutient Lainé (2007), la recherche narrative n'a pas vocation à être objective. À ce compte, Webster et Mertova (2007) déclarent : « Le récit n'est pas une reconstruction objective de la vie, mais une restitution de la façon dont la vie est perçue. En tant que tel, il est basé sur les expériences de vie de la personne interrogée et implique des parties choisies de sa vie. » [Notre traduction] (p. 3). C'est le sens que les participant.es donnent aux événements qui intéresse le chercheur ou la chercheure. Donc, celui-ci ou celle-ci est confronté.e dès le départ au biais de la personne participante en tant que telle, en plus d'être interpelé.e par le sien propre.

Pour ce qui est des biais provenant des participant.es, ils ne sont pas toujours faciles à détecter. Toutefois, pour les atténuer ou minimiser leur impact, il importe que le chercheur ou la chercheure fasse montre de beaucoup de prudence lors de la collecte des données, comme le recommandent Connelly et Clandinin (2006), et d'être attentif.ve à toute distorsion éventuelle des faits racontés. À ce sujet, Altan et Lane (2018) nous rappellent qu'étant donné que les récits mobilisent la mémoire des participant.es ils peuvent être biaisés, influencés, altérés avec le temps et que des pans sont susceptibles d'être omis. Le chercheur ou la chercheure doit donc être particulièrement conscient.e des omissions, ainsi que des incohérences. Pour cela, chaque fois que c'est nécessaire,

il ou elle doit relancer son interlocuteur ou son interlocutrice et l'amener à clarifier ou compléter certains détails (Altan et Lane, 2018) . Néanmoins, lors de l'analyse et de l'interprétation des données, il ou elle doit se garder de prêter aux participant.es des propos qui ne reflètent que son opinion propre ou de lui attribuer son propre jugement (Miles, Huberman et Saldaña, 2014.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons pris certaines précautions, pour nous assurer d'une interprétation fidèle des récits : prise de notes lors des entretiens, questions d'explicitation lors d'une la deuxième rencontre afin, tel que le suggère Wermesch (2019), de les amener à mieux clarifier et à compléter certaines réponses ou certains détails. Nous avons aussi pris le soin de d'étayer les résultats nos interprétations par des extraits tirés des récits. L'intention était de ne pas laisser notre biais de chercheur altérer les récits d'expériences des participant.es et compromettre ainsi la validité de cette recherche.

3.8.4 La transférabilité

L'analyse qualitative est généralement critiquée dans la mesure où elle n'est pas généralisable. Et, dans le cas de l'analyse narrative, il peut être très difficile de transposer les conclusions et de les appliquer à des populations plus grandes, chaque histoire étant unique. L'analyse narrative tente de décrire, selon la perception de Van Manen (2014), l'expérience vécue, qui ne peut aucunement être appréhendée par des abstractions. Le rôle et la fonction de la recherche narrative sont de donner du sens et de comprendre la complexité des situations individuelles étudiées.

L'objectif de la recherche narrative n'est donc pas de trouver une vérité généralisable (Hunter, 2010). En matière de recherche narrative, on peut seulement parler de transférabilité. Pour et Mertova et Webster (2019), la transférabilité d'une enquête narrative implique que le chercheur ou la chercheure apporte une base suffisante permettant à quelqu'un désireux de l'appliquer dans un autre contexte de pouvoir faire des extrapolations, d'effectuer des comparaisons. Pour assurer la transférabilité, le chercheur ou la chercheure doit « fournir une description détaillée du contexte permettant de porter un jugement quant à l'application des résultats à d'autres contextes. » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 378). En ce qui a trait à notre étude, il s'agissait pour nous de rendre les histoires accessibles au lectorat telles qu'elles ont été relatées par les participant.es en lui offrant des détails tellement riches qu'il devrait être en mesure d'en faire l'application dans un autre

contexte. En outre, il ne fait pas de doute que les résultats de notre recherche ont une portée transversale et transdisciplinaire.

3.8.5 Notre positionnalité du chercheur

Il y a plus de vingt ans, nous avions entrepris, dans le cadre d'un programme de maîtrise en éducation à l'Université d'Ottawa, un projet de recherche en lien avec la sous-représentation des enseignant.es issus des minorités visibles au sein du personnel enseignant franco-ontarien. Déjà, en tant que chercheur noir généralement sensible aux questions d'équité et de justice sociale et issu de l'immigration, je me sentais déjà interpelé par les expériences vécues par ces minorités sur le marché de l'emploi. Même si pour des raisons personnelles, que nous nous nous gardons d'étaler ici, nous avons sursis à ce projet de recherche et complété le programme de maitrise en suivant des crédits additionnels, ce sujet est resté au cœur de nos préoccupations. Ainsi, lorsqu'environ 12 ans après, soit en 2018, nous nous sommes inscrit au programme de doctorat réseau de l'UQAM, nous avons choisi de revisiter la même thématique, question de déterminer si les réalités observées à l'époque était encore d'actualité. Le constat était sans équivoque : les enseignantes et les enseignants issus des minorités racialisées continuaient de faire face à des défis persistants dans les écoles l'Ontario. Tout bien réfléchi, nous avons choisi de focaliser notre recherche cette fois-ci sur les expériences vécues par les EENII dans le système éducatif franco-ontarien en interrogeant la blanchitude en tant que facteur susceptible de constituer un obstacle majeur à leur insertion professionnelle. Loin de relever d'une simple curiosité intellectuelle, ce choix tenait beaucoup plus à un intérêt scientifique particulier. En effet, en tant que chercheur noir issu de l'immigration, nous entretenions un rapport particulier avec l'objet étudié, compte tenu de nos propres expériences au sein de différentes institutions éducatives de l'Ontario et dans la fonction publique canadienne. Les réalités répertoriées dans les écrits scientifiques en lien avec cette thématique, et plus tard celles relatées par les participant.es dans le cadre de cette recherche, trouvaient une résonance dans notre propre parcours. Dès lors, comment ne pas admettre que notre positionnalité pouvait affecter notre capacité à porter un regard critique et nuancé sur les situations de racisme rapportées? Selon Holmes (2020), la positionnalité désigne à la fois la vision du monde d'un individu et sa posture à l'égard d'une recherche, compte tenu du contexte social et politique qui entoure celle-ci. Notre propre posture est cohérente avec cette articulation entre les expériences vécues, notre

compréhension des rapports de pouvoir structurant le système scolaire franco-ontarien et l'approche scientifique de recherche mobilisée

Nous avons bien été conscient que le fait de partager des caractéristiques communes avec les participant.es pouvait influencer notre analyse. Paradoxalement, cela s'est avéré être un avantage, dont nous avons su tirer parti en instaurant un climat de confiance avec ces derniers au cours des entretiens. En effet, nous avons observé qu'elles et ils discutaient de leurs expériences avec une certaine aisance, ce qui n'aurait peut-être pas été le cas s'il s'agissait d'un chercheur blanc ou d'une chercheure blanche. Nous reconnaissons que cette proximité avec les participant.es pouvait constituer un défi du point de vue méthodologique, en ce sens qu'elle pouvait conduire à des biais personnels susceptibles d'entacher la qualité de la collecte, du traitement et de l'analyse des récits en projetant notre propre subjectivité et nos propres préjugés sur les données recueillies. Même si, d'un point de vue personnel, nous n'aspirions guère à une prétendue objectivité ni à une quelconque neutralité, nous croyons avoir réussi à mitiger ces biais en faisant en sorte que notre analyse soit le plus possible ancrée dans les récits des participant.es. Cette précaution était nécessaire en vue d'assurer la rigueur et la scientificité de notre démarche. Plus concrètement, nous avons pris, pendant et après chaque entretien, des notes et consigné sur des fiches d'entretien identifiées au nom de chaque participant.e les réflexions ainsi que les questionnements ayant une certaine résonance avec notre propre trajectoire. Cette approche nous a permis d'établir une démarcation entre ce qui relevait de nos impressions et expériences personnelles et celles des participant.es. Cela nous a permis de garder tout au long du processus une posture réflexive essentielle à la rigueur scientifique.

Notre objectif n'était pas seulement de documenter les expériences des EENII, mais aussi de mettre au jour les mécanismes institutionnels qui perpétuent leur marginalisation et leur exclusion. Nous assumons ainsi une posture de recherche empreinte de militance, tout en respectant les principes de rigueur scientifique, de réflexivité. Ainsi, loin que notre positionnalité constitue un handicap, elle représente à la fois un outil d'analyse à l'appui de notre réflexivité. Explicitée de cette façon, elle permet de mieux comprendre les conditions de production des données et ne peut que contribuer à renforcer la validité de la recherche tout en faisant preuve de transparence.

3.9 Considérations éthiques

La participation des enseignants a été volontaire, c'est-à-dire que leur consentement a été libre et éclairé. Ils ont été informés par écrit du but de la recherche, de son déroulement, de ce qui est attendu d'eux, du fait de pouvoir à tout moment se retirer de la recherche. Le formulaire de consentement que nous avons cosigné met l'accent sur la confidentialité des propos recueillis. Et, pour garantir cette confidentialité, nous avons pris la précaution d'attribuer un pseudonyme à chacun des participant.es.

De plus, lors du traitement et de l'analyse des données, nous nous sommes gardés de révéler les noms des écoles ainsi que les quartiers où elles se trouvent. De l'avis de Wang et Geale (2015), le chercheur ou la chercheure doit faire preuve de transparence en ce qui a trait à ses intérêts afin d'assurer une relation de confiance avec le participant. Ces auteurs soulignent aussi la nécessité pour le chercheur ou la chercheure de fournir aux participant.es, dès le départ, une explication complète au sujet de l'étude afin que ces derniers ne se sentent pas surpris ou trompés plus tard lorsqu'ils liront le rapport.

3.10 Résumé du chapitre

En résumé, ce chapitre a présenté la méthodologie adoptée pour étudier les expériences des EENII. La recherche adopte une approche qualitative critique, axée sur les récits de vie et inspirée de la TCR, de la blanchitude et de l'intersectionnalité, afin d'analyser le caractère systémique du racisme anti-Noir et ses effets sur les parcours professionnels de ces EENII. L'enquête a été menée auprès d'EENII travaillant dans des écoles de langue française de l'Ontario, à l'aide d'entretiens semi-dirigés, avec un échantillon de commodité et la méthode boule de neige. Les données ont été traitées à l'aide d'une analyse thématique, qui a permis de regrouper les concepts et d'explorer les relations entre les récits. Bien que cette approche repose sur l'authenticité des témoignages, elle comporte des biais inhérents à la nature qualitative et à la position critique du chercheur.

CHAPITRE 4
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse des entretiens réalisés en 2023 avec 12 EENII travaillant dans le système scolaire de langue française de l'Ontario. Ces entretiens visaient à répondre à la question de recherche : comment la blanchitude influence-t-elle le cheminement de carrière des EENII œuvrant dans le système éducatif franco-ontarien ? Les questions d'entretien s'articulaient autour de trois thèmes principaux : l'itinéraire et les expériences personnelles, les expériences vécues lors de leur formation, les expériences liées à l'emploi et les enjeux liés à la culture et à la race. Le chapitre est organisé de manière à construire un récit des expériences vécues par chacun.e des participant.es. Les données sont séquencées selon une logique bien particulière : nous partons des participant.es dont le parcours a été moins problématique et terminons avec ceux ayant rencontré le plus d'obstacles sur leur itinéraire.

4.1 Itinéraire et expériences personnelles de Nathalie

4.1.1 Origine et parcours professionnel

Née en Haïti, Nathalie est arrivée au Canada très jeune et y vit depuis plus de trente ans. Elle a commencé ses études secondaires dans son pays d'origine et les a terminées après son arrivée. Elle a ensuite poursuivi des études collégiales à Ottawa, où elle a obtenu un premier diplôme en éducation de la petite enfance et un second en communication. Elle a également obtenu un baccalauréat en communication dans une université locale. Après ses études, Nathalie a travaillé comme formatrice pour un organisme privé de la région et comme responsable de la rédaction d'un magazine publié par le même organisme. Son rôle de formatrice l'a amenée à animer des ateliers dans des écoles locales.

Plus tard, elle a obtenu un baccalauréat en éducation à l'Université d'Ottawa. Tout au long de sa carrière, elle a occupé divers postes liés à l'éducation, en particulier dans le domaine du soutien scolaire et des services liés à la petite enfance. Au moment de l'entretien, elle travaillait comme enseignante depuis plusieurs années.

4.1.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement

Nathalie a effectué son baccalauréat en éducation entre 2011 et 2012. Selon elle, les cours étaient trop théoriques. Toutefois, elle a dit penser que ses deux stages l'avaient bien préparée pour faire face aux défis liés au marché de l'emploi. Ses stages dont elle a dit qu'ils se sont bien passés, elle les a réalisés dans des écoles où elle avait ou bien animé des ateliers de formation ou bien travaillé comme éducatrice. Elle a expliqué avoir été très bien accompagnée. Elle a souligné avoir particulièrement aimé son deuxième stage. Elle l'avait effectué dans une école où l'enseignement était personnalisé, avec une enseignante de 5e année qu'elle ne connaissait pas avant, mais qui lui a offert un excellent accompagnement. Elle avait choisi cette école-là parce qu'elle voulait faire de nouvelles expériences, et elle a souligné ne pas avoir été déçue.

4.1.3 Expériences liées à l'emploi

Après avoir obtenu son baccalauréat en éducation entre 2011 et 2012, Nathalie a pu intégrer facilement le milieu de l'enseignement franco-ontarien en obtenant un contrat de suppléance de longue durée dès l'obtention de son diplôme. Deux mois et demi plus tard, elle a obtenu un poste régulier à 20 % dans une école élémentaire, ce qui lui a permis de travailler 2 jours sur cinq. Elle a expliqué avoir compensé le reste du temps en faisant de la suppléance. Depuis 2013, elle occupe un poste régulier à 100 %. Elle a dit croire que le fait d'avoir, par le passé, entretenu des relations d'affaires avec certaines directions d'école et d'y avoir travaillé a certainement joué en sa faveur. Si certains collègues de même couleur entretiennent des relations plutôt difficiles avec leur direction d'écoles, tel n'est pas son cas, affirma-t-elle. Celle-ci a déclaré entretenir d'excellents rapports avec sa direction d'école, dont elle se sent très respectée. Mais elle ne peut pas en dire autant au sujet de certains de ses collègues blancs. Elle a dit ressentir parfois les regards de ceux avec qui elle n'a pas d'affinités, mais que cela ne l'empêche pas de fonctionner. Il lui arrive de saluer un collègue blanc, mais pour une raison ou une autre, celui-ci ou celle-ci se contente tout bonnement de l'ignorer. Pourtant, d'autres enseignantes et enseignants blancs nouvellement embauchés n'ont pas à subir ce genre de traitement. Ils sont généralement bien accueillis et rapidement acceptés.

4.1.3.1 Privilège blanc

Nathalie a attiré l'attention sur les privilèges dont les enseignantes et enseignants blancs bénéficient. C'est une question, selon elle, de « qui tu connais ». Elle a affirmé : « C'est partout… Il a beau y avoir un syndicat, je pense que les gens savent comment faire des petits coups, comment aller chercher ce qu'ils veulent. Ils savent comment jongler avec le système. » Elle est d'avis que l'appartenance ethnoraciale des enseignant.es noir.es constitue pour eux ou elles un désavantage. Selon elle,

> il y a beaucoup de gens qui ressentent le malaise lorsque c'est un Noir qui vient remplacer ou qui obtient un poste... C'est des non-dits, mais on le voit et on le ressent. Moi, je suis dans le domaine depuis une dizaine d'années, puis je le vois.

4.1.3.2 Blanchitude comme norme structurante

Le témoignage de Nathalie révèle la présence de la blanchitude comme norme structurante. Dans leurs interactions quotidiennes, les EENII vivent une double marginalisation en lien avec leur couleur et leur statut d'immigrant. D'après elle, le fait d'être un enseignant noir issu de l'immigration laisse pantois certains acteurs du système éducatif qui vont jusqu'à douter des capacités de ce dernier. Parce qu'il est une personne noire, ajoute-t-elle, on le juge, par défaut, incompétent, alors qu'on ne lui a même pas encore donné la chance de faire ses preuves :

> Je pense que l'un des stéréotypes, c'est par rapport à ce qu'on est capable de faire. Est-ce qu'on est capable de faire le travail, de faire ce qui est demandé? Est-ce qu'on comprend le système? Automatiquement que t'es un immigrant, que tu viens d'ailleurs, on te pose la question : est-ce que tu comprends le système ?

Lorsqu'il s'agit d'une enseignante blanche ou d'un enseignant blanc, elle ou il n'a pas besoin de faire ses preuves :

> Je vois que lorsque c'est un suppléant blanc qui arrive, puis entre collègues, il est bon. Il l'est même si l'autre ne l'a jamais vu enseigner…, il faut obtenir son nom, car il est bon. Tandis que le Noir, automatiquement, il est étiqueté comme il n'est pas bon, on s'attend à ce que dans sa classe ce soit le désordre ou bien qu'il ne réussisse pas sa journée.

4.1.4 Enjeux liés à la culture et à la race

4.1.4.1 Expériences liées à la racialisation

Bien qu'elle ait affirmé ne pas avoir personnellement été victime de racisme systémique dans le système scolaire, elle a dit admettre que les obstacles rencontrés par les enseignant.es noir.es dans les écoles de l'Ontario, particulièrement les écoles francophones, résultent du racisme, conscient ou non, sur lequel est fondé le système éducatif de cette province. « Le problème vient du système », a-t-elle déclaré. Elle a déclaré en avoir pour preuve le fait que la population scolaire est très diversifiée et que, paradoxalement, le personnel enseignant et administratif, les directions, la surintendance sont presque exclusivement dominés par les Blancs, ce qui met en évidence le racisme systémique caractérisant le système d'éducation.

D'autre part, elle a mis en exergue une autre forme de préjugé dont les enseignant.es noir.es pâtissent. C'est que, même s'il ou elle est titulaire dans une école, les gens vont souvent penser qu'elle ou il est une enseignante suppléante ou un enseignant suppléant. Elle a rapporté avoir été elle-même victime d'un tel préjugé.

4.1.4.2 Mise en doute des compétences de l'enseignant noir

Certains parents n'aiment pas le fait que leurs enfants sont confiés à des enseignant.es noir.es. Lors des réunions de parents, certains se contentent d'observer sans faire de commentaires, mais le doute transparaît dans leurs regards. Nathalie a déclaré : « Ils s'attendent à ce qu'on fasse nos preuves. Ils ont déjà des biais, ils ont déjà des préjugés… Donc, ils mettent en doute nos compétences. » Autrement dit, pour ces parents, selon Nathalie, c'est la blanchitude ou la « noireté » qui définit respectivement le niveau de compétence ou d'incompétence d'une personne. Avoir la peau blanche signifie que l'on est compétent; avoir la peau noire suggère, au contraire, que l'on n'a pas les compétences requises. À cet égard, Nathalie a déclaré :

> [Q]uand les parents voient que c'est une enseignante noire, on ressent, on voit leur malaise… Ils se posent plus de questions quand c'est nous autres. Ils s'attendent à plus … J'ai déjà eu des questions comme : est-ce que tu connais bien le système ? Parle-moi de tes expériences antérieures. J'ai déjà eu des parents qui m'ont posé ces questions-là.

Le malaise est palpable chez des collègues blancs lorsqu'un enseignant noir fait ses débuts dans une école. Nathalie a affirmé que lorsqu'elle est arrivée dans l'école où elle enseignait au moment de l'entretien, le non-verbal et les non-dits étaient facilement perceptibles et décodables. Les enseignant.es noir.es, en raison de leur origine et de leur épiderme, sont confrontés à des opinions préconçues et ont beaucoup de difficulté à se faire accepter. Même lorsqu'ils sont admis dans le système, certains ne se sentent toujours pas les bienvenus et se croient frappés d'ostracisme par les clans qui sont déjà en place :

> Comme tu dis bonjour, puis la personne ne répond pas. Ou bien les personnes s'attendent à ce que tu fasses tes preuves avant de t'accepter. Donc, on attend beaucoup plus de nous que les autres. Les autres font partie des cliques plus facilement que nous autres. Oui, on doit faire nos preuves pour faire partie de la clique […] Puis moi je leur ai dit, ce n'est pas normal qu'aussitôt qu'un suppléant noir arrive, vous savez déjà qu'il n'est pas bon. Donc, moi j'ai posé le problème... Ils savent qu'ils doivent aussi faire leur part.

4.1.4.3 Racisme systémique et barrières professionnelles

Nathalie n'a pas rapporté avoir personnellement rencontré des barrières sur son parcours d'enseignante. Cependant, elle raconte que des enseignant.es noir.es qui avaient reçu leur diplôme en même temps qu'elle n'avaient, au moment de l'entretien, toujours pas de poste permanent. Ce qui semble surtout la sidérer et la rendre mal à l'aise, c'est que certains de ces collègues-là viennent quelquefois la remplacer, quand elle doit s'absenter. Elle a ajouté :

> ça me fait mal de voir que c'est un collègue de l'université qui vient me remplacer. Ça fait presque plus de huit, neuf ans qu'ils ne réussissent pas à obtenir un poste. Donc moi, en tout cas, ça me chagrine. Puis c'est des gens, je sais, qui sont « bons ».

Elle a évoqué l'histoire d'un ami enseignant noir, à qui elle avait fait part de son projet d'études en éducation à l'Université d'Ottawa et qui avait tenté de l'en dissuader. « [I]l m'a vraiment déconseillée parce que ça faisait longtemps qu'il attendait pour un poste. Il avait gradué longtemps avant moi. Puis il a attendu longtemps avant d'avoir un poste. »

Nathalie a rapporté que certain.es de ses collègues noirs avaient dû partir dans d'autres provinces, faute de pouvoir trouver un poste en Ontario :

> J'en ai un que j'ai revu l'année passée. Il m'avait dit…qu'il était parti, je pense, enseigner dans le Nord canadien, parce qu'il ne trouvait pas de poste, parce qu'il ne

> trouvait pas d'emploi ici. Puis il a décidé de revenir. Il est resté deux ans ici, puis il a vu que rien ne se passait, donc il a décidé de retourner dans le nord de l'Ontario.

Bien que certains collègues noirs aient choisi de faire de la suppléance, pour plusieurs, selon elle, ce n'est pas le cas :

> On le remarque moins, mais avant la COVID, dans les écoles, lorsqu'il y avait des formations, souvent tous les suppléants, c'étaient des Noirs. C'étaient tous des Noirs. Donc il y a un problème. Pourtant, il y avait des Blancs qui venaient de graduer, mais qui obtenaient des postes beaucoup plus rapidement…

4.1.4.4 Marginalisation

Une autre idée reçue que Nathalie a dénoncée est celle liée au fait que, dès qu'un enseignant a un certain accent, on doute qu'il soit capable de se faire comprendre. Elle-même s'est déjà fait dire qu'elle n'est « pas comme eux », qu'elle est « différente », puisqu'elle a un accent moins prononcé que certains collègues noirs.

Nathalie a raconté qu'un jour une direction d'école d'origine africaine lui aurait dit : « Je change de conseil scolaire, parce que…les immigrants n'avancent pas dans ce conseil-là. » Comme quoi, certain.es enseignant.es, de par leur statut d'immigrant, n'ont pas accès à certains postes ou, s'ils y parviennent, ils ont beaucoup de mal à gravir des échelons supérieurs.

De l'avis de Nathalie, la survie des conseils et des écoles de langue française dépend grandement des immigrant.es francophones. Celle-ci a dit avoir du mal à s'expliquer les préjugés, les politiques discriminatoires et d'exclusion pratiquées à leur encontre. Elle a souligné qu'un changement de paradigme est nécessaire. Elle a déclaré : « [S]'il y a un changement à faire, c'est un changement de culture de la part des gens qui embauchent, des ressources humaines, des directions d'école. » D'après elle, cela passe tout d'abord par « une prise de conscience » de la part de tous les acteurs évoluant dans le système, notamment les instances de pouvoir décisionnel.

4.2 Itinéraire et expériences personnelles de Patrick

4.2.1 Origine et parcours professionnel

Patrick est originaire d'Haïti et est arrivé au Canada à la fin des années 1990. Il s'est installé dans la région de la capitale nationale et y vit depuis lors. Avant son arrivée, il a suivi des études

universitaires en sciences religieuses et plusieurs années de formation en linguistique appliquée. Il a également enseigné pendant un an dans une école secondaire de son pays natal.

Motivé par le désir de poursuivre une carrière dans l'enseignement, Patrick a continué dans cette voie après son arrivée au Canada. Il a commencé à étudier l'éducation et a obtenu un baccalauréat dans ce domaine au début des années 2000.

4.2.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement

Patrick remet en question la formation qui lui a été dispensée par l'université canadienne où il a effectué son baccalauréat en éducation. Selon lui, la plupart de ses professeurs n'avaient jamais enseigné au primaire ni au secondaire et, par conséquent, n'étaient pas tout à fait en mesure de lui offrir les outils indispensables pour faire face aux réalités de la salle de classe :

> Eh bien, ceux qui avaient fait l'expérience de l'enseignement en salle de classe sortaient souvent des exemples pratiques, très pratiques. Donc, je pense que les étudiants au baccalauréat en éducation qui sont appelés à gérer une salle de classe bénéficieraient davantage d'un enseignement offert par des professeurs qui ont fait l'expérience de la salle de classe.

Il a rencontré ses premières difficultés lors de ses stages. Quoique son premier stage se soit bien passé, Patrick dit avoir eu une mauvaise expérience lors de son deuxième stage. Il explique, en effet, qu'il a été placé dans une classe de quatrième année, considérée comme la pire au sein d'un conseil scolaire public tout aussi réputé pour ses difficultés. L'enseignant associé n'avait pas réellement mis en place un système de gestion de classe. Il a affirmé :

> Lui, il gérait sa classe, étant donné qu'il était assez expérimenté, il gérait sa classe à sa façon. Mais il ne pouvait pas me dire voici, voici ma façon, voici mon système de gestion du comportement.

Estimant qu'il était livré à lui-même, il y est allé de ses propres initiatives, comme en témoigne l'extrait suivant :

> Et dans cette classe, je me rappelle qu'il y avait beaucoup d'élèves qui avaient un problème de comportement. Beaucoup d'élèves... Alors, moi, j'ai dû me débrouiller pour pouvoir gérer ces élèves-là, disons, du mieux que je pouvais.

C’est grâce à ce qu’il appelle ses stratégies de survie qu’il a pu mener à bien son stage, convaincu que cet enseignant voulait à tout prix le faire échouer.

4.2.3 Expériences liées à l’emploi

Patrick a raconté qu’il avait pu son poste d’enseignant régulier permanent en 2002, à sa sortie de l’université. Celle-ci travaillait comme éducatrice dans une école et avait, au hasard d’une conversation, mentionné à la direction que son mari suivait une formation en éducation à l’Université d’Ottawa. Celle-ci aurait dit à son épouse qu’il pouvait lui apporter son curriculum vitae à la fin de sa formation, ce qu’il avait fait. Et celui-ci lui avait offert un poste à temps partiel pour l’aider à entrer dans le système scolaire. Patrick précise que c’était la seule direction qui avait consenti à lui donner une chance, tandis que des personnes étudiantes blanches franco-ontariennes lui racontaient avoir reçu plusieurs appels de diverses directions, alors que, pour ce qui le concerne, toutes les démarches qu’il avaient effectuées auparavant étaient restées lettre morte, comme il le décrit ici :

> Donc à l'époque, ça faisait à peu près trois ans que j’étais dans le pays. Je n’avais pas de réseau, il n’y avait pas grand monde qui me connaissait. Et puis je ne connaissais pas grand monde non plus dans le système éducatif franco-ontarien. Heureusement que justement, mon épouse travaillait dans une école. Donc, voici comment j'ai pu entrer dans le système. J’ai pu entrer dans le Conseil à temps partiel.

Il avait d’abord travaillé comme enseignant non qualifié, en attendant de recevoir ses documents de son pays d’origine en vue de l’obtention de son permis d’enseigner en Ontario. Il estime que la situation qui prévalait dans son pays à l’époque l’avait suivi jusqu’au Canada, puisque cela lui a pris neuf mois pour recevoir les documents en question. Il a expliqué que ce directeur-là avait joué de son influence pour que le conseil scolaire puisse le garder en attendant que sa situation soit régularisée. Selon nous, cela illustre bien le fait qu’à l’époque où remonte l’obtention de son poste régulier, il fallait connaître des gens, disposer d’un réseau pour accéder à un poste dans le système éducatif franco-ontarien.

4.2.3.1 Privilège blanc

Selon Patrick, la plupart des étudiants franco-ontariens blancs de sa promotion avaient très vite obtenu un poste permanent. Le seul enseignant noir de la promotion à avoir pu obtenir un emploi

permanent était l'époux d'une enseignante franco-ontarienne blanche. Il ajoute que la plupart des enseignant.es noir.es qui avaient suivi la formation en même temps que lui faisaient de la suppléance. Patrick se rappelle qu'à l'époque, quand il allait assister à des formations pédagogiques, il était parfois le seul enseignant noir.

Les Franco-Ontariens blancs obtiennent facilement un poste permanent, tandis que l'enseignant noir est appelé à faire de la suppléance, à être en quelque sorte exclu du réseau. C'est le constat qu'en a fait Patrick :

> C'est facile pour toi de créer des liens et puis d'avoir des opportunités. Mais il faut dire que, à l'époque, c'était plus difficile, je dirais, de faire partie du réseau parce que les règles d'embauche qui existent aujourd'hui, n'avaient pas cours à l'époque.

4.2.3.2 Stratégie de résistance et de revalorisation

Patrick est d'avis qu'on ne fera pas de cadeau aux enseignant.es noir.es. Il souligne que c'est aux enseignant.es qu'il revient de prendre leur destin en main en arrêtant de se plaindre et en se jetant à bras le corps dans la lutte pour un système éducatif plus juste et plus égalitaire. Il est d'avis que ce n'est pas par le repli que les enseignant.es noir.es arriveront à améliorer leur situation.

Pour Patrick, s'il a pu intégrer le système éducatif franco-ontarien, c'est parce qu'il a eu dans son sillage des personnes qu'il considère comme des « anges gardiens », des personnes qui ont eu la gentillesse de l'accompagner et de l'aider dans sa trajectoire professionnelle. Pourtant, il a relaté avoir rencontré aussi des directeurs qui ont essayé de lui barrer la route en raison de leurs préjugés. C'est pourquoi Patrick invite les enseignant.es noir.es, qui parviennent à entrer dans le système éducatif, à bien faire leur travail, à se comporter selon les règles de l'éthique et de la déontologie, afin de battre en brèche les préjugés dont ils ou elles pâtissent. C'est la seule façon, selon lui, de se faire respecter et accepter. Il affirme, en effet :

> […] si tu fais preuve de compétence, donc les gens découvrent que, eh bien peut-être que ce qu'ils pensaient […] de toi, ce n'est pas justifié. Donc à ce niveau-là, il n'y a pas de problème, mais il faut quand même faire ses preuves. Parce que les préjugés, vous savez, ça dure. Donc […] c'est à toi de prouver le contraire.

4.2.3.3 La blanchitude agissant comme référent de légitimité

D'après Patrick, obtenir un emploi dans un des conseils scolaires de l'Ontario, notamment dans la région d'Ottawa, n'est pas, du moins quand il a commencé à enseigner, une partie de plaisir pour plusieurs enseignant.es noir.es. L'attribution des postes d'enseignant en Ontario, d'après le portrait qu'il en a fait, ne tient pas à proprement parler compte des compétences des postulant.es, mais plutôt de leur « appartenance au réseau », de leur couleur de peau. Il admet toutefois que le système a beaucoup changé depuis :

> À vrai dire, le processus d'embauche n'est plus ce qu'il était à cette époque-là et c'est tant mieux. De nos jours, celui-ci est beaucoup plus inclusif. Un exemple de ce changement est le fait que de nos jours, ce n'est plus l'adjointe administrative de l'école qui appelle quelqu'un du réseau de l'école pour faire de la suppléance. L'appel est lancé de manière indistincte par un système informatisé aux suppléants inscrits dans la banque de suppléance du conseil scolaire. Aujourd'hui, le personnel enseignant des écoles francophones de la région d'Ottawa est de plus en plus diversifié.

4.2.4 Enjeux liés à la culture et à la race

4.2.4.1 Expériences de racialisation

À la question de savoir s'il ne s'était jamais senti marginalisé par ses collègues blancs, Patrick répond que non. Il considère qu'une fois que l'enseignant.e finit par faire ses preuves, cela devient plus facile pour lui de s'imposer. Toutefois, il reconnaît qu'il avait dû faire face, au début, aux réticences des parents et de certaines directions d'école, parce qu'ils ne savaient pas à quoi s'attendre par rapport à lui. Lui-même ne savait pas s'il allait être à la hauteur. Cependant, il a pris beaucoup d'assurance avec le temps, et les gens ont fini par se rendre compte qu'il avait la compétence nécessaire pour faire son travail. Selon lui,

> à partir du moment où les gens découvrent que tu es à la hauteur de la tâche, eh bien ils vont collaborer avec toi et puis ils vont te considérer comme faisant partie intégrante de l'équipe. Mais il faut dire aussi qu'il faut de ton côté, il faut justement, il faut vouloir faire partie de l'équipe. Il faut vouloir t'intégrer.

Compte tenu de sa propre expérience, Patrick affirme que tous les enseignant.es noir.es de sa connaissance, qui ont un poste permanent et qui s'acquittent bien de leurs tâches n'ont pas de gros soucis dans le système, bien qu'il reconnaisse que de temps en temps on peut rencontrer des directions d'écoles qui vont essayer de vous rendre la vie dure pour toutes sortes de raisons. Lui-

même explique en avoir fait l'expérience. À cet égard, il a raconté une anecdote au sujet d'un directeur d'école qui avait cherché à lui faire perdre la face en pleine réunion. Il venait d'arriver dans l'école et était responsable d'un nouveau programme mis en place par le Conseil scolaire dont relevait l'école en question. Un jour, il a reçu un appel d'un responsable du Conseil l'informant qu'il allait accueillir une étudiante de l'Université d'Ottawa qui travaillerait avec lui comme monitrice de langue. Persuadé que la direction était au courant, il est allé la présenter au personnel dès son arrivée. C'est à ce moment-là qu'il a découvert que la direction n'avait pas été informée. Ce dernier lui a reproché d'avoir fait des tractations dans son dos. Dès lors, sa relation avec ce directeur s'était détériorée. Il raconte que celui-ci ne lui a apporté aucun soutien. Un jour, au cours d'une réunion du personnel, il a demandé à ses collègues ce qu'ils pensaient de la manière dont le programme était géré. Il s'attendait à ce que les collègues fassent des commentaires négatifs au sujet du travail de Patrick, mais ils ne l'ont pas fait, ayant apparemment compris le jeu. À la fin de l'année, Patrick est allé lui parler de son manque de soutien, et cela ne s'est pas très bien passé. Trois ans après le départ à la retraite de la direction précédente, une nouvelle direction a pris les rênes de l'établissement. Il se souvient qu'elle avait commencé à lui rendre la vie difficile, critiquant son travail publiquement devant ses collègues. Pendant près de trois ans, il a enduré cette pression. Puis, contre toute attente, son attitude avait changé. Elle avait fini par lui demander de la remplacer pendant son absence. Pour lui, ce revirement était dû au succès du programme. Patrick n'a pas voulu mettre sur le compte du racisme les événements racontés, mais il dit continuer de se poser encore des questions à ce sujet.

4.2.4.2 Racisme systémique et barrières professionnelles

Patrick pense que le racisme systémique existe encore dans le système éducatif. Il estime toutefois que c'est moins flagrant aujourd'hui que lorsqu'il avait commencé à enseigner. Pour y faire face, il suggère que les enseignant.es noir.es s'engagent à promouvoir leur propre image. Il déclare :

> Les gens n'ont pas nécessairement tendance à venir vers toi. Ils iront de manière automatique, ils iront vers les gens qui sont de la même couleur de peau qu'eux. C'est comme ça que ça se passe, hein ? Eh bien autrefois, c'était plus flagrant, plus flagrant « le qui tu connais », même aujourd'hui encore c'est le cas. Eh bien, à cause des règles que le ministère a établies, on va dire que c'est moins flagrant, mais quelle que soit la règle, il y a toujours une façon de la contourner. Donc les gens, écoutez, ils vont arriver avec des stratégies qui leur permettent de contourner la règle. Et puis, ils vont quand même embaucher des gens qu'ils connaissent.

Il estime que c'est aux enseignant.es noir.es de se faire connaître, d'être « plus agressifs », pour répéter ses propres mots, afin d'essayer de trouver leur place. Il croit que ces enseignant.es doivent se mettre beaucoup plus en valeur, d'être moins repliés sur eux-mêmes. La meilleure façon de se mettre en valeur, selon lui, c'est de sortir des sentiers battus, de prendre des risques, de s'exposer, de « se vendre » :

> À compétence égale, si tu te retrouves en compétition pour un poste face à une personne ayant la même couleur de peau que toi et que celle-ci se met à faire de la publicité pour elle-même, donc il y a de fortes chances que cette personne obtienne le poste. Alors que toi, si tu ne fais rien, tu ne bouges pas, tu n'essaies pas de te vendre, tu risques justement de te retrouver à l'arrière de l'autobus.

4.3 Itinéraire et expériences personnelles de Rose-Marie

4.3.1 Origine et parcours professionnel

Installée au Canada depuis les années 1990, Rose-Marie est originaire d'Haïti. Avant son arrivée au Canada, elle avait obtenu, dans son pays, un diplôme d'ingénieur civil. À la fin de ses études, comme premier emploi, elle a enseigné l'informatique dans un institut de son pays d'origine. Puis, elle a occupé un poste de coordonnatrice de projets dans un ministère. Parallèlement, elle a dispensé des cours de mathématiques au secondaire, a enseigné dans une faculté d'une université publique de son pays et dans une école d'architecture privée. Elle a toujours été passionnée par l'enseignement. Mais elle a surtout été intéressée par l'enseignement des adultes. Après son arrivée au Canada, elle a effectué quelques formations ici et là et occupé de petits emplois. Elle a travaillé pendant 10 ans dans un organisme communautaire francophone de l'Ontario qui a lui a permis de voyager à travers la province. Elle a aussi travaillé comme secrétaire dans une école d'Ottawa. C'est à ce poste qu'elle a réalisé qu'elle pouvait aller plus loin et a ainsi décidé de s'inscrire à l'Université d'Ottawa pour y effectuer un baccalauréat en éducation.

4.3.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement

Rose-Marie a dit avoir acquis, lors de sa formation en éducation, les outils nécessaires pour pouvoir affronter le marché de l'emploi. Toutefois, elle a avancé qu'en tant qu'immigrante elle ne savait pas à quoi s'attendre une fois qu'elle serait dans les écoles. Elle a déclaré :

> Quand tu arrives sur le marché, dans une classe comme immigrant, ça, c'est un autre niveau… Je pense qu'on n'a pas attiré notre attention sur les défis auxquels on allait faire face. On nous a attiré l'attention sur notre responsabilité comme pédagogue, mais comme personne qui va rentrer dans un système, on n'était pas, on ne savait pas à quoi s'attendre.

C'est sur le terrain qu'elle s'est rendu compte à quel point ce n'était pas facile pour les immigrants de faire leur chemin dans le système éducatif franco-ontarien.

Elle a effectué son premier stage dans une petite ville de l'est d'Ottawa, où il n'y avait pas de Noir.es. Elle s'est étonnée de la manière dont elle avait été accueillie par l'enseignante qui allait l'accompagner. Elle a déclaré : « Bien que ce fût une petite ville, je pense que cette enseignante-là était une personne ouverte. » Les enfants étaient très curieux et lui ont posé beaucoup de questions, et elle a trouvé que c'était normal. Elle a indiqué ne garder aucun souvenir de contacts directs avec les enseignants de l'école en question, mais elle affirmé avoir beaucoup aimé son expérience dans cette école-là. Elle a expliqué que l'enseignante qui avait accepté de l'accompagner, ayant décelé ses potentialités et sa facilité à établir le contact avec les élèves, lui a confié la classe trois jours après son arrivée. Elle a dit croire que sa réussite était pour beaucoup due à son caractère : « Je ne suis pas quelqu'un qui arrive quelque part et qui va envahir l'espace », a-t-elle précisé. Elle a affirmé ne pas s'être souciée du regard des autres enseignantes blanches ou enseignants blancs de cette école-là ni de ce qu'ils pouvaient penser : « Moi, ce que je venais faire, je le faisais. »

Son deuxième stage, qu'elle a réalisé dans une école en banlieue d'Ottawa, s'est tout aussi bien déroulé. L'enseignante-accompagnatrice lui avait prodigué de bons conseils en matière de gestion de classe et sur la manière de s'outiller en vue d'être plus à l'aise dans sa salle de classe. Elle s'est souvenue que la collaboration était très bonne. Selon elle, certain.es de ses camarades de promotion qui étaient des Noir.es n'avaient pas eu la même chance qu'elle. Elle a déclaré :

> J'avais des collègues à ce moment-là aussi qui ont manqué leur stage, parce que la collaboration entre l'enseignante-superviseure était difficile. Et à cette époque, tu pouvais échouer un stage facilement. Maintenant, c'est différent.

Pour Rose-Marie, la réussite d'un stage, pour ce qui concerne les étudiant.es noir.es, dépend en grande partie de leur attitude. Selon elle, outre qu'il doit démontrer sa volonté d'apprendre et de se

former, le stagiaire doit éviter toute forme d'arrogance vis-à-vis de son enseignant-accompagnateur. Elle a déclaré :

> Nous, les immigrants, on a un passé, on a beaucoup de formation, on a beaucoup de diplômes. Et tu peux être face à un enseignant qui a juste un baccalauréat. Toi, tu as une carrière derrière toi. Donc, tu es face à cette personne. Si tu lui montres que tu es plus, tu es meilleur que lui et c'est lui qui doit te superviser, tu n'es pas à la bonne place. Donc…même si la personne avait fait des erreurs devant toi, t'as une façon de le lui dire, t'as une façon de l'approcher pour dire : « Je ne dis pas que ce que tu as fait, ce n'est pas bon, mais moi je le vois comme ça, est-ce qu'on peut le vérifier ? »

4.3.3 Expériences liées à l'emploi

Rose-Marie compte maintenant 17 ans dans la carrière enseignante en Ontario. Elle a raconté comment elle a pu obtenir son premier poste d'enseignante. À la fin de ses études, la direction de l'école où elle avait travaillé comme secrétaire a appris qu'elle avait terminé ses études et l'a appelée pour qu'elle vienne donner un coup de main au secrétariat. Pendant qu'elle était là, elle a été amenée à remplacer une enseignante pendant trois mois. Au terme de ce contrat, la direction l'a recommandée à une autre direction où elle a pu décrocher un autre contrat à long terme.

Tout n'a pas toujours été facile pour Rose-Marie. En effet, elle a rencontré de nombreuses difficultés sur son parcours, depuis qu'elle avait obtenu son diplôme d'enseignante. Comme la plupart de ses collègues noirs, elle a fait de la suppléance pendant six ans, avant d'obtenir un poste permanent. Chaque fois qu'elle postulait, le poste était attribué à quelqu'un d'autre. Alors que son travail était toujours bien valorisé.

4.3.3.1 Privilège blanc

Rose-Marie dit avoir constaté que certains enseignants franco-ontariens blancs se comportent comme si le système éducatif était leur « petite boîte », pour utiliser ses propres mots. Elle a expliqué comprendre tout le combat mené par les Franco-ontariens pour la survie de la langue française et de l'éducation en français. Mais elle s'explique mal que des enseignant.es qui parlent la même langue et qui ont obtenu leur diplôme d'enseignement d'une université bilingue de l'Ontario soient tenus à l'écart du système éducatif.

Elle a dit avoir constaté des changements dans le système durant ces dernières années, mais que malgré tout celui-ci reste un cercle fermé. D'après sa propre expérience, c'est une question de famille, en ce sens que si un poste se libère, il va aller à quelqu'un dont au moins un des parents ou un membre de sa famille est déjà dans le système ou est recommandé par d'autres enseignant.es blanc.hes comme lui. Elle a avancé :

> s'il y a une ouverture et qu'il n'y a pas d'autres personnes supposément blanches, canadiennes, qui sont capables de prendre ce poste, on peut faire affaire avec toi, on va te donner le poste pour faire un long terme. On reconnaît ta capacité, mais faire le transfert vers [un] poste permanent, c'est difficile…

Elle a déclaré avoir obtenu son poste permanent de façon miraculeuse. La direction d'une école où elle faisait de la suppléance lui avait demandé si elle pouvait remplacer une autre enseignante qui devait prendre sa retraite, ce qu'elle avait accepté. Sachant que c'était un contrat d'une durée d'un an, elle a demandé à sa direction si elle pouvait s'asseoir avec elle en vue d'établir son plan d'insertion professionnelle. Étonnée qu'elle ait fait cette demande, la direction lui a répondu : « Tu sais, ton objectif cette année, c'est d'avoir un poste permanent. Et c'est comme ça, le poste est venu par miracle.».

Elle a tenu à souligner les mauvais coups dont les enseignant.es noir.es sont souvent victimes dans le système. Plusieurs de ces enseignant.es passent des entretiens en vue d'un poste permanent, mais ils se voient très souvent court-circuités par des collègues blancs, alors qu'ils étaient certains de l'obtenir :

> Moi, j'ai suivi ce parcours, mais d'autres ont vécu des expériences beaucoup plus difficiles. Certains ont passé des entrevues où tout laissait croire qu'ils obtiendraient le poste. Pourtant, quelqu'un est intervenu en coulisses et ils n'ont jamais reçu l'appel de confirmation. Ils ont donc dû tout recommencer.

Elle a indiqué que jusqu'à présent des collègues, qui ont fait la formation en même temps qu'elle en 2006, n'ont toujours pas leur permanence. Beaucoup de ces enseignant.es ont fini par se résigner à ne faire que de la suppléance ou à changer de carrière.

De l'avis de Rose-Marie, les rares enseignant.es noir.es qui mettent peu de temps à décrocher un poste permanent en Ontario sont des gens qui ont un contact quelconque, soit un professeur

d'université qui les remarquent et les apprécient, qui sont parfois directeurs d'école ou qui connaissent d'autres directeurs d'école. Elle estime qu'ils sont condamnés à travailler pendant longtemps comme enseignants suppléants. Rose-Marie a relaté l'histoire d'une collègue noire, qui venait d'arriver au Canada, qui avait fait la formation en même temps qu'elle et qui avait trouvé un poste permanent immédiatement après la formation parce qu'elle a été remarquée par une directrice d'école qui avait découvert ses capacités et qui avait acheminé son curriculum vitae à quelqu'un de haut placé dans le système, jusqu'à ce qu'elle obtienne un entretien et qu'elle soit embauchée. Elle a affirmé :

> L'important pour la personne qui arrive dans l'enseignement comme immigrante, tu dois te faire un réseau. Tu dois savoir que tu ne vas pas être favorisé. C'est important de savoir que je ne vais pas être favorisé, mais si je fais ce que je fais bien, j'aurai la capacité de me tenir debout face à ces personnes qui ne nous favorisent pas.

Sandrine a dénoncé le traitement de faveur dont les enseignant.es blanc.hes jouissent dans le système éducatif franco-ontarien. Elle a déclaré que certaines directions d'écoles peuvent remuer ciel et terre lorsqu'il s'agit d'accommoder et de favoriser certaines personnes :

> Il faut être conscient qu'on ne sera pas favorisé. C'est important de le savoir : moi non plus je ne le suis pas. Mais si je fais correctement mon travail, j'aurai la force de tenir tête à ceux qui ne nous soutiennent pas. Pour illustrer, je me souviens d'une école où une direction qui discutait avec une collègue dont la mère allait partir en congé de maternité. La directrice lui a dit : « Pas de problème, c'est un congé de maternité. Si tu veux faire ta formation, je peux t'envoyer. » Or, il y a des enseignants disponibles [ils sont] prêt[s] même à bousculer nos projets pour accommoder quelqu'un.

Elle a ajouté que des collègues franco-ontariens blancs qui avaient fait la formation avec elle sont devenus directeurs adjoints ou directeurs, deux ou trois ans seulement après avoir obtenu leur diplôme, parce que, selon elle, ils ont des contacts. « Mais toi tu vas faire ton chemin avec beaucoup de difficultés, beaucoup, beaucoup de difficultés… », a-t-elle surenchéri.

4.3.3.2 Traitement de faveur

Un autre exemple, c'est que lorsqu'un professeur blanc a dans sa classe des élèves ayant des problèmes de comportement, certaines directions vont s'arranger pour lui alléger la tâche. Elles vont parfois jusqu'à enlever de la classe le ou les élèves en question. Pourtant, lorsque c'est une enseignante issue de l'immigration qui est confrontée au même genre de situation, elle ne reçoit

pas le soutien nécessaire de la part de sa direction d'école. Elle doit pouvoir de se débrouiller tout seul et faire montre d'ingéniosité pour gérer ces élèves difficiles :

> Tu vas être dans une classe et tu vas avoir des enfants difficiles. Si c'est un blanc, ils vont s'arranger pour lui alléger la tâche, s'il faut déplacer cet enfant-là, on va le déplacer. Mais quand toi, tu es un immigrant… on prend tout sur nous. Alors que l'enseignant blanc, il va se plaindre chaque jour à la direction, il pleure. Nous, on ne pleure pas; nous, on ramasse… On fait face et on passe à travers... Tandis que si c'est un enseignant blanc, je l'ai vécu, on va par tous les moyens lui faciliter la tâche. Et toi là, ça va prendre l'intervention de quelqu'un d'autre. Moi, ça m'a pris l'intervention de quelqu'un d'autre pour qu'on me donne de l'appui. C'est ça la différence.

Elle a aussi relaté une anecdote à propos d'un collègue immigrant noir qu'on ignorait chaque fois qu'il intervenait lors des rencontres du personnel pour apporter une suggestion. Un collègue blanc, outré par l'attitude de la direction, l'a pris un jour à part et lui a proposé de lui servir de porte-parole :

> J'avais un collègue noir qui, lors des réunions du personnel, voyait ses interventions systématiquement ignorées. Pourtant, quand un enseignant blanc formulait la même suggestion, elle était accueillie avec enthousiasme. À tel point qu'un collègue blanc lui a proposé un jour : « À chaque réunion, dis-moi ce que tu veux dire, je le partagerai. » Et il en riait, car il constatait que, présentées par l'autre, ses idées étaient soudain jugées excellentes.

4.3.3.3 Stratégie de résistance et de revalorisation identitaire

Face aux normes de blanchitude qui structurent la profession enseignante, Rose-Marie suggère aux enseignant.es noir.es d'effectuer certaines démarches personnelles propres à faciliter leur fonctionnement.

Ouverture d'esprit

Certains des défis rencontrés par les EENI sont pour beaucoup dus au fait qu'ils ou elles ne connaissent pas bien le système éducatif dans lequel ils ou elles veulent travailler. Selon Rose-Marie, plusieurs arrivent dans le système sans avoir fait le deuil de leur ancienne perception de l'éducation qu'ils avaient avant de quitter leur pays. Elle a déclaré :

> Il y a des fois la barrière de ta conception de l'enseignement d'où tu viens et la conception de l'enseignement au Canada qui est très différent. Donc si tu décides

> d'aller dans ce domaine, tu dois pouvoir aller au-delà de ce que tu savais, de comment tu le faisais et de dire que « moi je suis dans un nouveau système et je dois m'impliquer, comprendre ce système-là. »

D'après elle, les enseignant.es issu.es de l'immigration, toutes cultures confondues, doivent faire montre d'ouverture et être prêts à se défaire des plis qu'ils avaient contractés dans leur pays et s'adapter à leur nouvelle réalité :

> Donc quand tu sais cela, tu apprends à connaître le système, tu ne viens pas… imposer ce que tu savais, tu dois être prêt... des fois même à faire… un balayage d'un pli, des plis que peut-être tu as pris…il faut faire ce changement-là. Tu dois être ouvert. C'est un défi personnel parce que ça, ça demande quelque chose très important en toi.

Méfiance et autodéfense

Bien qu'elle ait indiqué entretenir de bonnes relations avec les parents, les collègues et les directions d'écoles, Rose-Marie a déclaré nourrir une certaine méfiance vis-à-vis de ceux-ci. D'après ses dires, certaines directions font parfois semblant d'apprécier un professeur issu de l'immigration, de le féliciter, mais finissent par l'utiliser afin de barrer la route à un autre immigrant. À cet égard, elle a déclaré :

> Donc moi, avec cette conception à l'arrière de ma tête, je vais voir une direction si j'ai besoin de toi. Je sais que ça peut être un réseau de colportage… je n'aime pas ça. Et je me tiens toujours loin de ça… Je ne vais pas chercher de faveur, que je pourrais obtenir, mais je ne veux pas la chercher pour que je ne doive pas quelque chose.

Lorsqu'il lui a été demandé si son attitude n'est pas une forme de repli sur soi ou d'auto-marginalisation, Rose-Marie a répondu que son attitude devait plutôt être comprise comme une stratégie de protection, assimilable à une forme d'autodéfense, voire une stratégie de survie.

4.3.4 Enjeux liés à la culture et à la race

4.3.4.1 Expériences de racialisation

Rose-Marie a évoqué des expériences de racialisation vécues par les enseignant.es noir.es dans le système éducatif franco-ontarien.

Rose-Marie a dit constater que les enseignant.es noir.es, qui sont très nombreux à faire de la suppléance, doivent affronter toutes sortes de stéréotypes. Elle a relevé que dans l'esprit de certains collègues blancs, par exemple, les professeurs suppléants sont des gens incompétents. D'après elle, c'est surtout au secondaire que ce genre de message est véhiculé. On leur reproche, entre autres, de ne pas pouvoir gérer une classe. À ce sujet, Rose-Marie se demande comment on peut faire ce type de reproche à des enseignants qui viennent seulement pour une journée, tandis que même des enseignant.es qui travaillent à temps plein ont parfois de la difficulté à contenir leurs élèves.

4.3.4.2 Racisme des parents et des collègues

La couleur et la race ont un impact sur la carrière des enseignant.es racialisés, surtout ceux appartenant aux communautés noires issues de l'immigration. Rose-Marie a relaté une anecdote concernant un collègue qui travaillait dans une école de l'Est de la ville d'Ottawa. Celui-ci lui aurait raconté qu'un parent blanc avait appelé la direction d'école pour demander s'il n'y avait pas d'autres personnes enseignantes blanches dans l'école, parce qu'il ne comprenait pas pourquoi son enfant devait avoir un enseignant d'origine haïtienne. Ce qui fait dire à Rose-Marie : « Il y a des places où jamais je n'irai enseigner… jamais je n'irai travailler dans ces écoles-là, parce que je sais que c'est un milieu blanc. » Dans des écoles comme celle dont elle a parlé, l'enseignant.e noir.e est non seulement confronté.e au racisme de la part des parents, mais aussi à celui des collègues blancs. Elle a ajouté : « Tu n'auras aucun appui… Si tu arrives dans une école, tu n'as pas un appui, un autre collègue sur qui tu peux compter, tu peux être déprimé facilement, parce que ce n'est pas évident. »

Elle a indiqué avoir travaillé comme « enseignante spécialiste » dans une école. Quand elle avait commencé, elle n'avait aucun matériel. L'enseignant qu'elle remplaçait était là depuis environ 15 ans. Celui-ci a refusé de partager son expérience et son matériel avec elle. Elle a dû communiquer avec une collègue issue de l'immigration comme elle qui travaillait dans une autre école et qui l'a aidée à trouver la documentation nécessaire afin de mettre en place ses propres outils de travail. Cette expérience l'a poussée à développer un réseau d'enseignants pouvant venir en aide aux nouveaux enseignants membres des minorités racialisées. Elle a suggéré que d'autres en fassent autant en créant entre eux des liens de solidarité et en établissant un réseau d'entraide susceptible d'aider les nouveaux à aplanir certaines des difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur fonction. :

> [J]e le répète toujours à nos immigrants, c'est à nous de nous supporter. Et quand tu développes un réseau d'enseignants solides, la vie, l'enseignement devient beaucoup plus agréable... parce que tu sais qu'il y a des collègues sur qui tu peux compter.

Rose-Marie a rapporté avoir, elle aussi, fait l'expérience de l'indifférence, voire du rejet interpersonnel, dans ou en dehors de son milieu de travail. Ce qui semble surtout la déconcerter, c'est lorsqu'elle croise, dans un centre commercial ou ailleurs, des collègues blancs qu'elle a côtoyés ou avec qui elle a travaillé pendant toute une semaine et ces derniers feignent de ne pas la voir ou la reconnaître. Ce genre de comportement la pousse, comme elle l'exprime dans l'extrait suivant, à ne pas rechercher la compagnie de ses collègues blancs :

> Donc, moi, sachant cela, ces choses-là…, ça ne me tente pas dans l'école d'aller m'asseoir dans le salon du personnel, je reste dans ma classe… C'est toi qui viens me chercher, c'est toi qui viens me parler…. Ce qui fait que je ne suis pas à la recherche d'amitié, c'est des collègues de travail, je sais que tu ne vas pas partager avec moi, je n'ai aucune attente envers toi.

4.3.4.3 Racisme systémique et barrières professionnelles

De l'avis de Rose-Marie, la couleur et la race ont un impact sur la carrière des enseignant.es racialisés, surtout les enseignantes et enseignant.es noir.es. Rose-Marie a dénoncé le traitement de faveur dont les enseignant.es blanc.hes jouissent dans le système éducatif franco-ontarien. Par exemple, lorsqu'une personne enseignante blanche a dans sa classe des élèves ayant des problèmes de comportement, certaines directions vont s'arranger pour lui alléger la tâche. Elles vont parfois jusqu'à enlever de la classe le ou les élèves en question. Pourtant, lorsque c'est un.e EENII qui est confronté.e au même genre de situation, il ou elle ne reçoit pas le soutien nécessaire de la part de sa direction d'école. Il doit pouvoir se débrouiller tout seul et faire montre d'ingéniosité pour gérer ces élèves difficiles. Elle a aussi relaté une anecdote à propos d'un collègue noir issu de l'immigration qu'on ignorait chaque fois qu'il intervenait lors des rencontres du personnel pour apporter une suggestion. Un collègue blanc, outré par l'attitude de la direction, l'a pris un jour à part et lui a proposé de lui servir de porte-parole. À une rencontre ultérieure, l'enseignant noir a fait part de son idée à son collègue blanc, qui l'a présentée comme si c'était la sienne, et il a été applaudi.

Hostilité du personnel enseignant blanc à l'égard de directions d'école noires

Au cours de sa carrière dans le système éducatif franco-ontarien, Rose-Marie a connu deux personnes enseignantes noires qui avaient été nommées au poste de directeur. Dans les deux cas, dès qu'ils ont été nommés, le personnel enseignant blanc a commencé par prédire qu'ils échoueraient. Et, dans les deux cas, il a tout fait pour leur mettre des bâtons dans les roues et les empêcher d'assumer efficacement leur rôle. Les directions d'école blanches n'ont pas à faire face à ce genre de problème. En raison de l'hostilité des collègues blancs, les enseignant.es noir.es rechignent à postuler quand un poste de direction devient vacant. C'est ainsi que Rose-Marie, qui rêvait de devenir un jour directrice d'école, a été désillusionnée à la suite des expériences vécues par ces deux collègues noirs.

4.4 Itinéraire et expériences personnelles de Dimitri

4.4.1 Origine et parcours professionnel

Il était convaincu, au moment de quitter son pays, qu'il n'y retournerait pas. Dans l'avion, il s'est dit : « J'émigre au Canada, et je vais prendre racine là-bas. »

Avant son arrivée, Dimitri avait fait des études de droit équivalentes à un baccalauréat au Canada et avait pratiqué le droit pendant plusieurs années. Il avait également obtenu un diplôme supérieur en langue française et avait enseigné cette matière au niveau secondaire dans une école publique de son pays. Après s'être installé au Canada, il a travaillé dans le domaine de la rédaction et des communications, notamment auprès de médias francophones et d'organismes universitaires. Au cours de cette période, il a également été finaliste d'un concours littéraire organisé par un grand média national. Il a ensuite obtenu un baccalauréat en éducation à l'Université d'Ottawa et a commencé à enseigner le français et la littérature au niveau secondaire. Dimitri enseigne au Canada depuis plus de quinze ans, ce qui porte son expérience totale dans l'enseignement à plus de vingt ans si l'on inclut sa carrière dans son pays d'origine.

À son arrivée, il avait initialement prévu de poursuivre des études de droit. Cependant, après une discussion avec un ami qui lui a dit qu'il pourrait accéder plus rapidement à la profession enseignante grâce à ses études antérieures, il a choisi de poursuivre une carrière dans ce domaine. À ce sujet, il a déclaré ce qui suit :

> [J]e me suis dit quatre ans d'études en droit à l'UQAM, l'université à laquelle je comptais m'inscrire pour reprendre mon droit, et plus à peu près un an pour préparer l'examen du barreau, ça pourrait faire cinq ans si tout se passait bien. Et, d'un côté, décrocher un diplôme dans l'enseignement en un an, donc j'ai fait le choix de l'enseignement…

Dimitri détient également une maîtrise dans le domaine des sciences sociales obtenue dans une université de la région.

4.4.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement

Dimitri a effectué son baccalauréat en enseignement à l'Université d'Ottawa. Malgré le fait que c'était la première fois qu'il étudiait dans une université étrangère, il a déclaré, non sans fierté, que son adaptation a été rapide. Il a effectué les deux stages requis dans deux écoles différentes, ou a dit avoir été bien accompagné, dans les deux cas. Ces stages lui ont permis de se familiariser avec le système éducatif franco-ontarien, qu'il ne connaissait pas du tout. Il a expliqué avoir essayé de se fondre dans la masse, d'observer et de comprendre avant de se jeter à l'eau. Il a précisé qu'il lui fallait un certain détachement de soi, un certain recul par rapport à lui-même, à ses croyances et à son haïtianité, sans se renier, pour pouvoir mieux s'adapter et agir sur son nouvel environnement.

À la question de savoir pourquoi tous ses collègues noirs ne peuvent pas en dire autant au sujet de leurs stages, il a expliqué qu'à son avis l'attitude condescendante de certains collègues blancs envers les Noir.es peut en être un des facteurs principaux. Selon lui, certain.es de ces collègues et blanc prétendent que les élèves ne comprennent pas l'accent ni le vocabulaire de leurs collègues noirs, que ces derniers n'interagissent pas bien avec les élèves. Il a évoqué aussi leur réticence en raison des différences culturelles. Par exemple, certains vont parfois jusqu'à remettre en question la manière de s'habiller de ces EENII. Quand il lui a été demandé s'il ne croyait pas avoir lui-même développé une stratégie de survie face aux préjugés contre les enseignant.es noir.es, il a affirmé avoir de préférence mis en place une stratégie d'adaptation. Selon lui, pour s'intégrer et prendre sa place dans une société d'accueil, il faut chercher à s'adapter, même s'il est impossible de s'affranchir de son bagage culturel.

4.4.3 Expériences liées à l'emploi

Au moment de l'entretien, il occupait un poste permanent. Avant cela, il a été suppléant à long terme pendant environ trois ans. Il a tenu à préciser qu'il avait toujours eu des contrats à long terme et qu'il n'avait pas eu à « galérer » comme certains de ses collègues issus comme lui des minorités noires :

> [J]'ai traversé la rivière pour un meilleur salaire. J'ai eu un long terme dans un premier conseil, ensuite un deuxième long terme, et voilà. D'un long terme à l'autre et voilà donc j'ai eu mon poste 2 ou 3 ans. Mais j'ai eu toujours des longs termes, je n'ai pas eu à galérer trop, trop comme certains de mes de mes collègues.

4.4.3.1 Privilège blanc

Comme plusieurs des participant.es interviewés, Dimitri a confirmé avoir connu des étudiant.es franco-ontarien.nes blanc.hes qui, au terme de leur stage, ont obtenu immédiatement un poste régulier. À l'inverse, quasiment tous.tes les étudiant.es noir.es, même après l'obtention de leur diplôme, ont dû passer par l'étape de la suppléance à court terme.

> C'est malheureusement le cas, et on le voit à l'heure du dîner au salon du personnel… Ce qui est frappant, c'est qu'on voit un groupe de professionnels, d'enseignants noirs qui, on peut gager, sont suppléants, et que d'un autre côté il y a un groupe d'enseignants majoritairement blancs qui ont un poste.

Il en résulte que, aussitôt qu'une personne enseignante noire est aperçue dans une école, on voit en elle quelqu'un qui vient faire de la suppléance. Il se trouve aussi que lorsqu'un suppléant ou une suppléante noir.e croise une ou un collègue noir.e, il ou elle a tendance à penser celui-ci ou celle-ci est également un suppléant ou une suppléante, alors que ce n'est pas toujours le cas.

> Même moi, je rentre des fois dans le salon du personnel de l'école où je suis, depuis quoi une douzaine d'années, et qu'un suppléant noir me croise et me salue, il me considère automatiquement comme un suppléant. Automatiquement, il ne pose même pas la question, pour lui c'est évident que je suis un suppléant comme lui. Donc il est étonné de voir… l'assurance de ma démarche, l'assurance de mes propos, de mon intervention. Donc il est choqué de voir que… je fais partie des meubles à l'école et il est… quand même étonné que je sois enseignant titulaire…

Selon Dimitri, les collègues blancs jouissent de plusieurs atouts que les enseignant.es issu.es des minorités racialisées n'ont pas. Tout d'abord, ils ont pour eux la connaissance du milieu qui, selon

lui, leur appartient. Ils y ont grandi et vécu en plus d'en avoir fréquenté les écoles. « De plus », a-t-il déclaré, « ils se comprennent et se font comprendre par tout le monde, par les élèves… ». Lorsqu'ils vont à des entretiens, ils ne rencontrent pas de difficulté dans la mesure où le courant passe facilement entre eux et ceux qui conduisent les entretiens. Les directions d'écoles facilitent leur intégration dans le système scolaire. De leur côté,

> les enseignants issus de la minorité noire n'ont pas tout ça en leur faveur. Ils ont un accent, surtout s'ils viennent d'ailleurs…, ils ont leur approche, ils ont leur façon de faire, dont ils ne peuvent pas se défaire. Donc ça ne facilite pas la chose.

Un autre élément qui, à son avis, favorise les enseignant.es blanc.hes , c'est que parfois leurs parents ont des liens étroits avec certaines directions. « C'est une avenue qui s'ouvre devant eux, une autoroute, alors que les enseignant.es noir.es doivent emprunter un petit sentier semé d'embûches », a-t-il affirmé. Or, ces mêmes enseignant.es blanc.hes n'hésiteraient pas à manifester leur frustration et à se dire victimes de discrimination positive, si jamais un poste qu'ils croyaient leur revenir de droit a été octroyé à un enseignant noir.

4.4.3.2 Stagnation professionnelle

Dimitri n'a pas voulu spéculer quant aux raisons pour lesquelles les enseignant.es noir.es mettent plus de temps à obtenir leur permanence dans l'enseignement franco-ontarien, bien que certains, d'après ses dires, aient choisi de faire de la suppléance de leur propre gré. Dans la déclaration suivante, il estime que ces enseignant.es doivent s'engager activement et ne pas compter uniquement sur le système :

> En ce qui me concerne, j'ai toujours été moi-même, j'ai toujours eu cette humilité de me dire que le système, il est là. Si le système doit faire preuve d'ouverture vis-à-vis des enseignants issus des minorités racialisées, mais les enseignants issus de cette minorité-là aussi doivent faire leur part. Ils doivent s'intégrer, ils doivent se donner cette chance, cette occasion, se créer leur chance et non pas s'en remettre au système ou à d'autres facteurs. Voilà, il y a un pas que les immigrants doivent faire aussi. Le système aussi doit comprendre que l'immigrant doit avoir accès à certaines ouvertures, à des outils qui lui permettent de bien s'intégrer.

Dimitri s'est refusé à attribuer à la chance le fait d'avoir, lui-même, réussi à se frayer un chemin dans les écoles franco-ontariennes. Dans l'extrait suivant, il a expliqué comment il avait pu obtenir sa permanence :

> En ce qui me concerne, j'ai eu un long terme qui a débouché sur un autre long terme et ensuite le directeur a été muté dans une autre école et m'a appelé. Et pendant que j'étais avec lui, il y avait une de ses collègues, une directrice, qui était à la recherche d'un enseignant pour un poste, et il m'a dit : « Dimitri, on ne va pas te laisser partir. »

Sans prétendre faire l'unanimité, Dimitri a affirmé se sentir très apprécié dans l'école où il enseigne, de sorte qu'il a été sollicité pour faire partie d'une équipe de leaders potentiels, comme il l'a précisé dans cet extrait :

> Déjà, la surintendance et l'ancienne direction m'avaient approché pour faire partie d'un groupe […] d'enseignants, de professionnels, qui pourraient être appelés, en fonction de leur bagage académique, à devenir cadres intermédiaires à la direction adjointe ou à la direction d'une école.

4.4.4 Enjeux liés à la culture et à la race

Bien qu'il affirme ne pas se sentir directement visé par des gestes de racisme, Dimitri reconnaît que le système d'éducation franco-ontarien n'en est pas pour autant à l'abri. Selon lui, le racisme transparaît dans les interactions quotidiennes avec les collègues blancs ou se manifeste sous des formes à peine perceptibles à travers les comportements et même les non-dits.

4.4.4.1 Racisme dissimulé

Dimitri a relaté avoir des collègues dont on peut sentir le malaise lorsqu'ils font allusion à la couleur de sa peau. Ils sont mal à l'aise, parce qu'ils craignent d'être accusés de racisme. Il a déclaré que l'une des choses qui l'exaspèrent quelquefois, c'est lorsqu'un collègue blanc lui dit « Je n'ai aucun problème avec les Noir.es. » Pour lui, c'est une sorte de dissimulation, car celui qui est raciste n'a pas à le crier sur tous les toits. De même, celui qui ne l'est pas n'a pas à le montrer de manière ostentatoire, mais il le montre dans sa façon d'être, dans sa façon de vivre, dans ses agissements et dans ses interactions avec les autres. L'extrait suivant résume bien ce qu'il pense de ce racisme, qu'il qualifie de « dissimulé » :

> C'est quoi le rapport entre la couleur de ma peau et voilà, et le problème que vous pourriez avoir avec un individu? Si vous n'avez aucun problème avec les Noirs, grand bien vous fasse. Si vous aimez les Noirs… pourquoi vous me le dites à moi? Est-ce parce que je suis noir? Si vous voulez sortir et écrire dans un journal que vous aimez les Noirs, faites-le… Moi, je dis que celui qui n'est pas raciste n'a pas à le dire, on le voit.

4.4.4.2 Microagressions

Par ailleurs, il a soutenu qu'il subissait quotidiennement des microagressions à travers les regards, les propos, voire les non-dits. Quand, par exemple, un enseignant blanc lui demande « d'où viens-tu ? », ce genre de question le renvoie toujours à sa couleur de peau et à son origine. Pour lui, c'est parfois une façon subtile de lui rappeler que, malgré ses presque 20 ans au Canada, qu'il est d'un autre monde et que la personne qui pose à quelqu'un ce genre de question « veut montrer à l'autre qu'il est maître chez lui, qu'il est d'ici, qu'il est l'enfant du pays et que toi tu es d'ailleurs. »

4.4.4.3 Stéréotypes

Dimitri a mis en relief certains stéréotypes véhiculés à l'encontre des enseignant.es noir.es dans les écoles de langue française en Ontario. L'incompétence fait partie de ces principaux stéréotypes. Alléguer que ces enseignant.es sont incompétent.es tient de la mauvaise foi, car, selon lui, avant qu'ils ou elles ne soient admis.es à l'université, leur dossier est minutieusement examiné et évalué. Ensuite, à la fin de leur cursus, l'université leur délivre un diplôme attestant de leur réussite académique, à l'égal de tout le monde. Et il a conclu :

> Si ces enseignant.es « incompétents » ont pu passer par les mailles du filet, les incompétents ici, ce ne serait pas les enseignants, mais l'université. En revanche, si par compétence, on entend la connaissance du milieu, un certain savoir-faire, a convenu que, en effet, c'est sur le terrain, c'est-à-dire dans la salle de classe, que l'enseignant issu de l'immigration parfait ses connaissances. La pratique contribue à renforcer son savoir-faire, à le rendre plus performant et plus apte à appréhender les exigences de son nouvel environnement.

Il a cité un autre stéréotype associé aux enseignant.es noir.es, celui de parler fort, de crier sur les élèves. Il a reconnu que dans certaines cultures l'enseignant qui veut s'imposer va avoir tendance à élever la voix et que dans un pays comme le Canada ce n'est pas toujours bien perçu, pour ne pas dire que c'est inacceptable. Néanmoins, il a dit trouver que lorsque c'est une enseignante blanche ou un enseignant blanc qui le fait, on lui trouve des circonstances atténuantes :

> Cette élévation de la voix, on le reproche un petit peu plus à l'immigrant noir. Alors que le Blanc qui le fait, on lui dit qu'il …ne comprend pas qu'il ne faut pas élever la voix. Oui, je sais que, chez nous, on parle fort, mais j'ai tout de suite compris que,

> quand je viens dans ma classe, je m'impose sans que je n'aie à élever la voix. Mais si j'élevais la voix, on m'aurait renvoyé tout de suite à ma culture et à mon origine, alors que pour quelqu'un d'autre on lui dit, il ne comprend pas qu'il ne faut pas élever la voix…

4.4.4.4 Marginalisation

Dimitri a affirmé ressentir une volonté dans le système scolaire franco-ontarien de marginaliser les EENII. Cette marginalisation, selon lui, est due à une sorte « d'agressivité » contre les Noir.es issu.es de l'immigration, considéré.es comme étant l'« Autre ». À son avis, désigner les étrangers par des vocables comme « Autre » et « Eux » sert de prétexte pour les exclure de la vie sociale. Il a dit préférer le « Nous » qui, à son gré, est plus inclusif. « Moi, il y a juste « Nous », donc une rencontre plurielle. » Dans la foulée, il a raconté avoir tenu tête à un représentant syndical d'origine africaine qui voulait, lors d'une assemblée syndicale, faire adopter une mesure qui favorise les enseignant.es noir.es. D'autres collègues noirs et blancs confondus, ont salué son courage.

Dimitri a dit rejeter toute approche tendant à favoriser un groupe au détriment d'un autre. Tout en condamnant toute forme d'exclusion ou de marginalisation visant les Noir.es de la part des Blanc.hes, il a déclaré réprouver tout comportement de la part des Noir.es qui aurait pour but d'exclure les Blanc.hes :

> Donc cette agressivité, autant que je la combats de la part des Blancs, je la combats aussi comme réaction de la part des Noirs. Si on veut bâtir un « Nous » pluriel, l'agressivité de part et d'autre, il faut la combattre.

Il affirmé être contre toute forme de mesure s'apparentant à de la discrimination positive qui, selon lui, n'est pas forcément une bonne chose pour les Noir.es à long terme. À son avis, c'est une façon de « gonfler les chiffres, les statistiques, de rétablir un semblant d'équilibre à court terme. » Il a soutenu qu'à long terme, « cela pourrait créer de la frustration chez la majorité, qui pourrait se poser la question : pourquoi, tout à coup, on déroule le tapis rouge aux immigrants? » Selon lui, on doit ouvrir les portes à tous, dans tous les domaines.

4.4.4.5 Racisme systémique et barrières professionnelles

Dimitri a soutenu avoir été conscient des barrières dressées sur son chemin et qu'il les a forcées en assumant sa culture d'origine, son accent, son haïtianité. Il a déclaré :

> J'ai eu à m'imposer, j'ai eu à me battre, à me dire que je fais partie des 22%... de citoyens canadiens qui ne sont pas nés sur le territoire…on est même sur un même pied d'égalité, donc j'ai les mêmes droits… j'ai assumé ma personne en tant qu'être et… je me suis assumé en tant que professionnel qui a fait des études, sans être arrogant non plus…

Il a affirmé s'être forgé une carapace pour pouvoir se colleter au système, un système invisible, selon lui, dans lequel les questions de culture, de couleur et de race n'affleurent pas forcément, mais sont sournoisement et insidieusement distillées. Il a déclaré :

> J'ai eu des regards, j'ai eu des propos de la part de parents, de la part d'enseignants. Je me suis battu, et ça m'a fait sourire. J'ai même été indulgent envers ces personnes. Je me dis que c'est l'ignorance qui leur a fait parler ainsi… Donc je me suis battu contre ce système-là. Ce système qui ne se dévoile pas, qui ne dit pas son nom et qui est là dans des petits gestes que je pourrais appeler de la microagression raciste. Je me suis battu contre tout cela.

Il a relaté une anecdote au sujet d'un parent qui lui aurait dit un jour : « Vous savez, Monsieur, mon fils, il a eu une mauvaise expérience avec les Noir.es. Il ne les aime pas. » Dimitri a dit ne s'être senti nullement offusqué et, au contraire, a essayé de le comprendre. « Donc, j'ai été professionnel », a-t-il précisé. Des collègues blancs lui auraient déjà dit, au sujet de collègues appartenant à la même culture que lui qu'ils donnaient l'impression de venir d'une autre planète. Pour lui, c'est de la condescendance pure et simple greffée sur l'ignorance et la peur :

> Il y a des fois, cette condescendance de la part de certains enseignants blancs , une certaine condescendance qui frise même l'arrogance des fois. Et sinon un certain racisme dissimulé des fois […] Et un autre enseignant qui m'a dit : « Dimitri, ta culture… on dirait que l'on vient d'une autre planète. J'ai souri. Je dis que c'est de l'ignorance, une certaine peur, la théorie du grand remplacement […]. Voilà, je dis que c'est la peur, c'est l'ignorance. Donc, ça ne m'a pas offusqué outre mesure.

Un collègue franco-ontarien blanc lui aurait dit un jour : « Dimitri, je te comprends à peine quand tu parles. » Il s'est souvenu lui avoir fait la réplique suivante :

> Je lui ai répondu, pince sans rire, je suis désolé, il n'y a rien que je puisse faire. Mais je m'invite à faire l'effort de te comprendre parce que tu es ma collègue. Mais c'est dommage que toi tu ne me comprennes pas. Je te promets de parler peut-être plus lentement et [mieux] articuler, mais, moi, je n'ai pas eu à faire cet effort-là puisque je me suis invité à te comprendre.

Selon Dimitri, ces genres de déclarations de certains collègues blancs cachent mal le fond de leur pensée.

4.5 Itinéraire et expériences personnelles d'Olivier

4.5.1 Origine et parcours professionnel

Originaire du Cameroun, Olivier vit au Canada depuis 2018. Avant son arrivée, il avait suivi des études supérieures dans son pays d'origine. Au cours de son parcours universitaire, il avait effectué plusieurs stages dans des entreprises liées à son domaine. Après avoir terminé ses études, il a travaillé pendant six mois dans l'une de ces entreprises, puis est parti en Europe pour poursuivre des études supérieures. Ses études terminées, il est retourné vivre dans son pays d'origine, où il avait commencé à enseigner dans une institution d'enseignement collégial[1] locale. En partenariat avec des dirigeants de cette école, il a mis en place un programme de maîtrise identique à celui qu'il avait suivi en Europe. En collaboration avec les administrateurs du collège, il a contribué à l'élaboration d'un nouveau programme inspiré de celui qu'il avait suivi en Europe. Il a ensuite occupé un poste de direction académique et enseigné diverses matières pendant huit ans.

Il a précisé que, lorsqu'il est arrivé au Canada, il s'est établi à Ottawa, avec comme objectif de continuer à enseigner au niveau collégial. Cependant, trouvant que les conditions d'acceptation étaient trop complexes, il y a renoncé et a pris la décision de s'inscrire à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa afin d'y effectuer une formation à l'enseignement. Arrivé après la date limite d'inscription, il a reporté son admission à l'année suivante. Entre-temps, il s'est inscrit à un programme technique dans un établissement d'enseignement postsecondaire. À la fin du programme, il a travaillé pendant un an dans un domaine connexe.

4.5.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement

En 2020, Olivier a été admis au programme de baccalauréat en éducation à l'Université d'Ottawa. Sa formation a coïncidé avec le début de la pandémie de COVID-19, de sorte qu'il a été astreint à

[1] En France et dans plusieurs pays d'Afrique francophone, comme le Cameroun, le collège correspond au premier cycle du secondaire, de la 6e à la 3e (équivalent du secondaire 1 à secondaire 4 au Québec). Il existe également des collèges techniques qui offrent une formation professionnelle. Dans d'autres contextes, notamment en Haïti, le terme « collège » désigne un établissement privé qui dispense un enseignement primaire ou secondaire (ou les deux à la fois).

suivre ses cours en ligne durant les deux ans qu'ont duré ses études, ce qui n'a pas été une expérience banale pour lui, d'après ses propres dires :

> C'était la première fois que je faisais une formation en ligne, c'était assez spécial, difficile. Aussi, je veux dire, parce que contrairement à ce qu'on imagine parfois, on se dit ok, quand c'est en ligne, ça va être plus facile, on a le temps… Et c'est sûr, mais non, bien au contraire, on était plutôt très chargé.

Bien que l'offre de cours en ligne ait été la seule option possible dans le contexte de la pandémie, il a dit avoir trouvé que cela était une source de stress et d'épuisement intellectuel. Il a estimé que l'université n'avait pas reconnu à sa juste mesure l'impact de la COVID sur les étudiants :

> Je trouve qu'on a été un peu parfois laissés un peu à nous-mêmes pendant ce programme spécial. Là, c'est vrai qu'ils avaient des services… en lien avec la santé mentale et autres, mais je veux dire, c'était vraiment général. Ce qui était présenté par l'université … ça ne tenait pas compte vraiment… des spécificités des différents programmes, ce que les gens pouvaient vivre.

Il a reconnu que, malgré les défis posés par la formation en ligne, le programme lui a permis d'acquérir les outils et les compétences nécessaires pour pouvoir intégrer le système éducatif franco-ontarien. Il a trouvé que si certains cours étaient dispensés par des professeurs qui avaient une bonne pratique de terrain, d'autres en revanche étaient trop théoriques :

> Donc ils étaient très pratiques et ils nous donnaient vraiment des choses de manière concrète, qui disaient voilà ce que vous allez trouver sur le terrain. Quand vous avez affaire à ce genre de situation, voilà comment vous devez réagir et c'était vraiment très concret, très pratique. Mais il y en a qui sont restés aussi vraiment très superficiels. Vraiment, sur certains cours qui étaient essentiels, on a eu certains enseignants qui sont restés superficiels, qui ne sont pas allés vraiment dans le côté pratique de la chose.

En ce qui a trait aux deux stages obligatoires du programme, d'une durée minimum de 40 jours chacun, conformément aux exigences de l'OEEO, ils se sont très bien passés, parce qu'il a estimé avoir eu deux bons enseignants-accompagnateurs. Il les avait effectués dans une école publique de l'Ouest d'Ottawa. Dans l'extrait suivant, il a décrit son expérience comme étant très positive :

> C'était ma première fois d'entrer dans une école au Canada et dans une école primaire. Donc c'était ma première expérience et là, l'enseignante, elle a été très accueillante et c'est une enseignante vraiment chevronnée, très expérimentée et qui avait beaucoup de

> ressources. Donc, elle m'a bien accueilli dans sa salle de classe, elle m'a présenté à ses élèves et puis elle leur a expliqué comment ils doivent se comporter vis-à-vis de moi, parce que moi aussi… je suis en formation pour devenir enseignant comme elle. Mais ils doivent me considérer comme un enseignant dans la salle de classe. Et voilà, ils me donnaient le respect qu'ils lui donneraient à elle aussi. Et ça fait que mon introduction s'est très bien passée. Les élèves m'ont tout de suite adopté.

Si ses stages se sont bien passés, cela n'est pas toujours le cas pour tous les aspirants enseignant.es noir.es. À ce sujet, il a relaté un événement dont il avait été témoin lors de son deuxième stage. Une autre stagiaire, membre des communautés noires, qui était accompagnée par la même enseignante, avait dû arrêter son stage. Celle-ci lui aurait reproché de ne pas faire grand-chose, de faire des remarques désobligeantes aux élèves. Sans vouloir dédouaner sa collègue, Olivier a affirmé que les critiques de l'enseignante n'étaient pas tout à fait fondées et qu'elle utilisait tous les moyens afin de la faire échouer:

> Et du coup, elle a commencé à faire toutes sortes d'affaires pour comme lui mettre des bâtons dans les roues, pour vraiment trouver des raisons de la faire quitter. Et puis après il y a un jour où elle a simplement demandé qu'elle s'en aille.

4.5.3 Expériences liées à l'emploi

Olivier avait commencé à faire de la suppléance à court terme dès la fin de son premier stage. Pour cela, il a dit avoir été recommandé par son enseignante accompagnatrice à la direction de l'école où il avait effectué son stage :

> Moi, j'ai commencé à la faire déjà même étudiant. Tous les étudiants peuvent déjà faire de la suppléance à court terme. Il suffit juste d'avoir, euh la chance d'être inscrit dans le système de suppléance. Au bout de mon premier stage, mon enseignante m'a recommandé auprès de la direction pour pouvoir faire des remplacements.

Il a raconté qu'il avait posé sa candidature afin d'obtenir un contrat de suppléance à long terme, mais sans succès. Après un dernier entretien avec une direction d'école, il avait demandé une rencontre en vue d'avoir une rétroaction et savoir pourquoi il n'avait pas obtenu le poste qu'il convoitait. Il a trouvé que les remarques qui lui ont été faites étaient justes. Il a dit croire que c'était une bonne idée de demander cette rétroaction, puisque cette direction avait fini par le recommander pour un contrat de cinq semaines à une autre direction d'école. Cela lui a pris trois mois, après la fin de ses études, pour obtenir ce premier contrat de suppléance à long terme.

4.5.3.1 Privilège blanc

Il a relaté qu'après leur graduation, quasiment tous les étudiants canadiens blancs de sa promotion ont obtenu, « sans trop d'effort », des postes permanents.

> Par exemple, nous on sort d'une promotion, on a été, avec d'autres étudiants qui étaient, eh bien, des Canadiens. Et nous, on était aussi un bon contingent d'enseignants de race noire et autres. Mais après notre graduation, quand on observe bien, quasiment tous les autres ont trouvé des postes, pas des postes de suppléant.

Olivier a dit déplorer le fait que les collègues enseignants blancs peuvent se permettre certains écarts vis-à-vis de leurs élèves, sans en payer pour autant les conséquences. Par exemple, ils peuvent leur parler n'importe comment sans encourir le moindre risque. Il a cité l'exemple d'une enseignante blanche qu'il a vue mener ses élèves comme à la baguette et utiliser des mots très durs à leur endroit sans s'exposer à la moindre récrimination de la part de la direction. En revanche, lorsqu'il s'agit d'un enseignant noir, il est convoqué sans délai à la direction, puis la chance qu'il soit renvoyé est très grande :

> Si c'était un Noir, je ne suis pas sûr qu'il ferait deux jours. Sur ce plan-là, il ne faut pas se leurrer, c'est vrai, c'est clair. Moi, je ne vous mentirai pas, il y a des choses que nous enseignants de race noire, on ne peut pas faire. Parce que si tu le fais, tu vas te faire taper sur les doigts. Alors qu'un autre enseignant de race blanche qui le fait, il ne va pas avoir les mêmes remarques que toi.

4.5.3.2 Un personnel administratif et enseignant dominé par des femmes

Il n'a pas manqué de remettre en question le fait que le système d'éducation soit dominé par les femmes. Il a dit souhaiter que plus d'hommes soient embauchés. Il a indiqué que durant l'un de ses stages il avait l'impression, parce qu'il est un homme, que l'enseignante associée attendait de lui qu'il ait plus de poigne lors de ses interactions avec les élèves. Alors que lui, il cherchait à créer des liens avec ces derniers, l'enseignante semblait lui reprocher de manquer de fermeté, d'être incapable de « les mettre au pas ». Selon lui, avoir plus d'hommes dans le système peut favoriser un meilleur équilibre dans l'apprentissage des élèves et créer un milieu de travail axé sur l'équité et l'inclusion.

4.5.4 Enjeux liés à la culture et à la race

4.5.4.1 Expériences de racialisation

Olivier a rapporté des situations où, lorsqu'il faisait de la suppléance dans une école, il a dû affronter l'indifférence de certains collègues blancs. Il a affirmé avoir trouvé que quelques-uns étaient sympathiques et accueillants, mais que la majorité d'entre eux était indifférente :

> C'est-à-dire que… vous êtes sur un même palier avec des collègues, et puis vous essayez de communiquer, d'échanger avec eux pour pouvoir peut-être partager des ressources, pour pouvoir mieux vous imprégner d'un ensemble de choses, mais il y en a qui restent indifférents.

Il a dit ne pas s'être senti pour autant marginalisé et s'est refusé à toute velléité de généralisation, car, a-t-il tenu à préciser, plusieurs collègues blancs lui ont également apporté leur aide quand il en avait besoin.

4.5.4.2 Stéréotypes et préjugés

Parmi les stéréotypes et préjugés dont sont l'objet les EENII, Olivier a cité l'incompétence. « Pour le commun des gens, les enseignant.es noir.es ne sont pas compétents », a-t-il fait remarquer. Ce préjugé n'est pas fondé, d'après lui, dans la mesure où la plupart des immigrants qui cherchent à intégrer le système éducatif arrivent le plus souvent bardés de diplômes et remplis d'expérience :

> [J]e dirais le baccalauréat, c'est le dernier niveau de ceux qui arrivent ici. De nous tous, c'est la crème de la crème qui arrive ici et parfois c'est des gens qui ont déjà eu toute une autre vie. Avant de se retrouver là, imaginez, quand quelqu'un arrive ici à 35 ans, 40 ans, il a une carrière, beaucoup d'expérience.

D'autres stéréotypes, dont la prétendue incapacité des enseignant.es noir.es à gérer leurs classes et le qui leur est fait de parler fort ou de crier parfois sur les élèves, sont à mettre, de son point de vue, sur le compte de la culture. La gestion de la classe étant différente dans leur pays d'origine, Olivier a déclaré trouver normal que ces enseignant.es puissent rencontrer certaines difficultés au début. Mais il a estimé que ces problèmes se dissipent avec le temps, à mesure qu'ils s'adaptent à leur nouvel environnement, qu'ils acquièrent de l'expérience et qu'ils s'imprègnent des standards et des façons de faire de la société d'accueil. Il a déclaré :

> Une fois de plus encore, c'est une question de culture, c'est… qu'on vient, on est dans un nouveau milieu culturel. Et donc je veux dire au fur et à mesure que tu avances avec l'expérience, tu comprends ça et tu gères mieux les situations à venir.

4.5.4.3 Racisme systémique et barrières professionnelles

Des enseignant.es noir.es associé.es à des tâches de suppléance

Les EENII rencontrent toutes sortes d'obstacles alimentés par des préjugés nocifs pour leur carrière. C'est très subtil, a précisé Olivier. Par exemple, les collègues blancs associent toujours les enseignant.es noir.es à des tâches de suppléance.

> Parfois, par exemple, vous vous retrouvez dans une école, et quand vous croisez quelqu'un, vous le saluez, mais de manière très, très souriante, très gentille, il vous demande : « Mais vous, vous remplacez qui aujourd'hui ? » Parce que c'est comme si dans son esprit, dès qu'on va voir un enseignant de race noire, il est un remplaçant.

Selon Olivier, les collègues blancs ne peuvent pas imaginer, en général, un enseignant noir comme étant titulaire d'une classe. C'est une idée répandue, d'après lui, que celui-ci ne peut qu'être un remplaçant.

Barrières administratives

Hésitant dans un premier temps à parler de racisme systémique, Olivier a fini par admettre que l'éducation en Ontario, de la manière dont elle est organisée, a mis en place une structure qui limite l'entrée des nouveaux arrivants dans les écoles. Ces derniers, à son avis, sont défavorisés au départ, dans la mesure où ils doivent, même après avoir obtenu leur diplôme d'une université canadienne, attendre que l'Ordre valide les mêmes documents qu'ils avaient soumis à l'université et qui ont été acceptés. Il s'est demandé comment il se fait que l'université accepte les documents en question à l'admission et que l'ordre, de son côté, exige, avant d'octroyer le certificat de compétence à la fin du cursus, que ces mêmes documents fassent l'objet d'une autre vérification. Ce processus, a-t-il expliqué, est complexe et prend beaucoup de temps, car l'Ordre doit attendre que les institutions qui avaient délivré les documents dans les pays d'origine des candidats leur fassent parvenir les originaux. :

> [Ç]a devient compliqué parce que pour beaucoup d'entre nous, nous sommes originaires de pays où les choses ne se font pas aussi facilement. Demander à une institution, par exemple, là-bas, d'envoyer des documents ici, ce n'est pas évident. Donc c'est là où je dis qu'on part défavorisé. C'est un système qui est mis en place et je sais qu'ils sont conscients de cela.

Olivier a indiqué que, dans son cas, bien qu'il ait entrepris les démarches nécessaires au tout début de sa formation, il n'a pas pu obtenir son certificat de compétence de l'ordre après les deux ans qu'avait duré la formation. Il a plaidé pour une simplification du processus, en suggérant une certaine synchronisation entre les procédures de validation en vigueur dans les facultés d'éducation de la province et celles de l'Ordre. Les étudiants ont discuté du problème avec les responsables de l'Ordre, mais ils n'ont jamais pris les mesures qu'il faut pour remédier à la situation :

> [I]ls organisent parfois des réunions, ils discutent avec les étudiants par rapport à ça et les gens posent leurs problèmes et leur expliquent qu'ils sont au courant de tout. Ils sont au courant, ils savent. Mais ça n'empêche pas qu'ils ne mettent pas en place des facilitations pour votre intégration. Et à ce niveau je peux dire qu'il y a un système, peut-être un racisme, qui est en place…

Olivier a affirmé croire que la lourdeur des procédures en vigueur vise à favoriser l'embauche d'une main-d'œuvre qualifiée à moindre coût :

> [I]ls savent que vous avez ces diplômes. Ils ne doutent pas que vous avez cette qualification-là. Ils savent que vous avez fini votre programme à l'Université d'Ottawa et que… vous êtes compétent. Mais comme vous n'avez pas pu faire venir vos documents, vous allez continuer, vous allez travailler puisque je vous ai dit que pendant que vous êtes étudiant, vous pouvez faire de la suppléance et ils ont toujours besoin de la suppléance, mais sauf que vous n'allez pas travailler comme un enseignant qualifié. Pourtant, vous êtes qualifié et on sait que vous êtes qualifié… Vous avez suivi la formation à l'Université d'Ottawa. Vous leur avez envoyé vos relevés de notes. Ils voient que vous avez fini votre programme là-bas et que vous êtes qualifié, vous êtes compétent, mais ils ne vous donnent pas le titre d'enseignant tant que votre école n'a pas envoyé la pièce qu'ils vous demandent.

Il a indiqué avoir mis du temps à postuler dans le système, après l'obtention de son diplôme d'enseignant, pour ne pas être sous-payé en dépit de ses qualifications. Pour cela, il avait décidé de travailler dans un autre secteur d'activité en attendant d'avoir sa carte de compétence, qu'il a fini par obtenir.

Les conseils scolaires préfèrent embaucher des personnes enseignantes blanches venues du Québec plutôt que de faire appel à des personnes enseignantes noires, qui pourtant sont formés en Ontario et sont détenteurs de la carte de compétence de l'Ordre :

> En Ontario, on constate que de nombreux postes sont désormais comblés par des enseignant blancs provenant du Québec. Pourtant, des personnes qualifiées, formées en Ontario et déjà agréées par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario sont disponibles. Malgré cela, une part importante des postes continue d'être attribuée à du personnel agréé au Québec, alors même que des candidates et candidats ontariens existent. Ce n'est qu'une fois qu'ils n'ont trouvé personne ailleurs qu'on finit par nous considérer.

À ce propos, il a tenu, au vu des obstacles rencontrés par les personnes enseignantes noires dans le système éducatif franco-ontarien, à saluer les efforts d'enseignant.es aînés issus de l'immigration visant à mieux encadrer les nouveaux :

> Ils ont créé une sorte de forum pour accompagner les étudiants racialisés en formation, parce qu'ils se sont rendu compte qu'il n'y avait pas une véritable plateforme pour les préparer. Heureusement qu'on a ces aînés qui, ayant vécu ce qu'ils ont vécu, certaines expériences, ils ont décidé de ne pas laisser les nouveaux arrivants subir ou alors être jetés en pâture comme ça. Là, ils essaient de nous accompagner en créant de temps en temps des petites formations… des séances d'information sous forme de séminaire ou de formation pour nous informer déjà de ce qu'on va trouver pour nous préparer et parfois pour nous donner même des ressources.

Selon lui, les efforts accomplis par les ces aînés, qui sont pour lui des pionniers, contribuent grandement à l'insertion davantage de NEII dans les écoles publiques de langue française de l'Ontario.

4.6 Itinéraire et expériences personnelles de Katherine

4.6.1 Origine et parcours professionnel

Originaire du Cameroun, Katherine a immigré au Canada à la fin des années 2000. Elle est arrivée avec une formation avancée, notamment en gestion de l'information, en linguistique et en littérature. Dans son pays d'origine, elle avait enseigné les langues au niveau secondaire pendant plusieurs années dans une école religieuse. Auparavant, elle avait travaillé pendant plusieurs années dans le secteur de la santé en Europe tout en suivant une formation dans ce domaine. À son arrivée au

Canada, elle s'est inscrite à un programme d'enseignement universitaire dans une grande ville. Tout en poursuivant ses études, elle enseignait déjà dans une école locale. Cependant, en raison de circonstances familiales dont elle ne souhaitait pas parler, elle a dû déménager dans la région de la capitale nationale, ce qui l'a contrainte à interrompre ses études. Une fois installée dans sa nouvelle région, elle a décidé de reprendre ses études en s'inscrivant à un programme de formation proposé par une université locale. Elle a ensuite recommencé à enseigner au niveau élémentaire, réalisant ainsi un rêve qu'elle avait depuis sa jeunesse.

4.6.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement

Katherine a effectué sa formation en éducation à l'Université d'Ottawa au début des années 2010. Elle a indiqué avoir trouvé ce programme, d'une durée d'environ dix mois, trop superficiel. Selon elle, la formation qu'elle avait amorcée auparavant dans une autre grande ville était beaucoup plus complète. Elle estimait que les cours manquaient de profondeur et que le temps consacré à la pratique en salle de classe était nettement insuffisant. Elle a ajouté que, sans sa formation antérieure, elle aurait rencontré de très grandes difficultés dans sa pratique enseignante.

Elle a effectué son premier stage dans un programme spécialisé au niveau intermédiaire dans une école de la région. Elle a décrit cette expérience comme particulièrement enrichissante, tant sur le plan humain que sur le plan pédagogique.

> Donc, j'ai envie de dire qu'il n'y a pas beaucoup de défis sur le plan de l'enseignement, parce que les élèves étaient assez autonomes. Sur le plan du comportement, une fois que la relation a été établie, et elle s'est vite établie, donc c'était plutôt bien parce que le prof lui-même avait déjà un bon rapport avec ses élèves. C'était plutôt un bon stage. Et puis sur le plan humain, c'était… ça se passait vraiment bien. Le cadre…, la direction d'école aussi était très accueillante. Donc j'ai très vite trouvé ma place.

Par contre, son deuxième stage ne s'est pas déroulé aussi bien, précise-t-elle. Dès qu'elle était entrée dans la classe, l'enseignante qui devait l'accompagner lui aurait lancé :

> Les immigrants arrivent ici, ils veulent un job à 100 000 piastres sans faire d'efforts et c'est la raison pour laquelle je prends toujours, lorsque je prends une stagiaire immigrante, je prends toujours un blanc pour équilibrer.

Consternée et alarmée par ce commentaire, elle avait communiqué avec son superviseur de stage pour l'informer de ce qui venait de se passer et pour lui demander de la placer ailleurs, car elle craignait de ne pas réussir son stage. Après avoir rencontré l'enseignante, le superviseur lui a dit que tout irait bien et qu'elle pouvait continuer son stage avec l'enseignante en question, sans lui partager avec elle ce qu'ils s'étaient dit. Ce stage avait été très anxiogène pour elle, d'après ce qu'elle a rapporté. L'enseignante lui avait par la suite demandé avec quelle discipline elle était le plus à l'aise entre le français et les mathématiques. Bien qu'elle ait répondu qu'elle était plus à l'aise en français, l'enseignante lui avait demandé d'enseigner les mathématiques. Pour vaincre son anxiété, elle avait obtenu de celle-ci qu'elle pratique d'abord devant elle avant de présenter la matière aux élèves :

> Ce que j'ai fait, c'est que, essentiellement, chaque fois que je devais enseigner une leçon, j'arrivais tôt le matin, je l'enseignais d'abord à l'enseignante pour lui demander est-ce que c'est comme ça que tu veux que j'enseigne le cours avant de le faire devant les élèves.

En ayant recours à cette stratégie, Katherine s'est assurée que l'enseignante ne lui adresse aucun reproche quant à son enseignement. Ses relations avec celle-ci n'étaient ni tendues ni amicales, selon elle, mais professionnelles. Bien qu'elle ait indiqué que ce deuxième stage constituait pour elle une source d'anxiété, elle a déclaré l'avoir néanmoins trouvé très formateur.

4.6.3 Expériences liées à l'emploi

Durant sa formation, elle avait appris combien c'était difficile pour les enseignant.es noir.es d'entrer dans le système éducatif franco-ontarien. Elle a déclaré que, à la suite de son expérience dans le système éducatif québécois, elle savait plus ou moins ce qui l'attendait :

> Ben, j'avais déjà un réseau social qui m'avait fait comprendre que c'est difficile d'avoir un emploi en enseignement en étant noir et mon expérience au Québec aussi m'avait laissé comprendre que ça n'allait pas être facile. Donc, je m'étais préparé mentalement et je m'étais fait une stratégie pour pouvoir entrer dans le système.

Elle a choisi de ne pas chercher immédiatement un poste d'enseignante après avoir terminé sa formation. Ayant entendu parler d'un programme du gouvernement fédéral[2], qui donne à des candidats ayant terminé au moins une année d'études postsecondaires la possibilité d'aller promouvoir les langues officielles, elle s'y était inscrite par le truchement d'un organisme qui offre du soutien à des jeunes issus de quartiers défavorisés. Elle a affirmé :

> Et puis donc j'ai été placé dans une école à Ottawa, parce qu'on peut demander à être placé dans une école spécifique. Ma seule, ma seule demande avait été d'être dans la ville d'Ottawa, parce que c'était proche de chez nous. Donc j'ai été placé dans une école élémentaire à Ottawa. Et quand je suis rentrée dans cette école comme monitrice de langues. Ben j'appuyais dans les classes, je faisais de l'animation culturelle grosso modo.

Son objectif, comme elle l'explique, était d'acquérir une expérience pratique dans le domaine de l'enseignement. Cette expérience lui a également permis d'approfondir sa compréhension du métier et de combler les lacunes qu'elle percevait dans sa formation initiale. C'est dans ce contexte qu'elle a attiré l'attention de la direction de l'école. Au cours d'une conversation informelle, elle a mentionné qu'elle possédait déjà ses qualifications professionnelles et ses certifications d'enseignante. C'est ainsi qu'elle a pu intégrer le système.

4.6.3.1 Privilège blanc

En principe, les enseignants qui débutent leur carrière dans l'enseignement en Ontario doivent s'inscrire sur une liste de suppléance dans l'un des conseils scolaires de la province. Katherine avait passé l'entretien obligatoire pour être sur la liste en question. Toutefois, même si elle avait de l'expérience en matière d'enseignement, aucune direction d'école ne l'avait appelée.

Au sujet des enseignant.es noir.es qui font de la suppléance à court terme, elle a déclaré que c'est surtout dû au fait qu'ils n'ont pas de réseau : « La différence que je vois dans le système, c'est qu'il

[2] La participante fait référence au programme Odyssée financé par le gouvernement du Canada qui emploie des moniteurs de français langue seconde (FLS), de français langue première (FLP) et d'anglais langue seconde (ALS) pour travailler pendant neuf mois en salle de classe à travers le Canada. Le but est de promouvoir les langues officielles. Les candidats anglophones peuvent travailler en anglais au Québec et au Nouveau-Brunswick, tandis que les francophones peuvent travailler dans les provinces anglophones.

y a le réseautage qui rentre en jeu. Les enseignants, plusieurs enseignant.es noir.es, pas tous, n'ont pas de réseau dans le système éducatif. »

Elle a dit trouver que la situation s'est beaucoup améliorée durant les 10 dernières années. Selon elle, les enseignant.es noir.es qui ne faisaient pas partie d'un réseau étaient plus susceptibles de faire de la suppléance plus longtemps. Elle a affirmé : « …pour plusieurs personnes qui arrivent d'ailleurs, il y avait tellement de biais vis-à-vis des Noir.es qu'on ne te donnait même pas la chance d'essayer. On partait de l'a priori que c'était normal. »

L'enseignant blanc ne rencontre pratiquement aucun obstacle sur son parcours dans le système éducatif franco-ontarien du point de vue de Katherine. Ils trouvent tout de suite un emploi après leur formation. Selon elle, ils ont tout d'abord l'avantage de leurs noms qui sont plus faciles à prononcer :

> Et puis l'expérience a démontré qu'il n'y a pas de critères de sélection. Eh! bien, tu choisis le nom que tu es capable de prononcer. Si on te donne une liste de suppléants et on te dit : voici 10 noms, choisis-en un, et que tu n'as pas de critères établis pour sélectionner ton candidat, tu iras vers le nom que tu reconnais. On allait sur la liste et on pigeait. Donc du coup, eh bien les Noir.es, qui avaient des noms qui semblaient occidentaux, eh bien tu peux être sûr qu'on allait les appeler.

D'après elle, les enseignants franco-ontariens blancs ont aussi l'avantage de pouvoir être recommandés par des membres de leur famille.

> Alors, une fois que tout le monde était sur la liste, la différence se faisait parce que la plupart des enseignant blancs, en tout cas de mon expérience, qui venaient en enseignement, étaient soit des fils d'enseignants, soit des neveux d'enseignants, ou qui avaient un enseignant dans la famille.

Les enseignantes et enseignants blancs jouissent de préjugés favorables de la part des parents. Pour Katherine, l'avantage de l'enseignant blanc, c'est qu'il part avec un biais positif auprès des parents :

> C'est que les parents qui sont en majorité des blancs vont plus lui faire confiance que lorsqu'ils ont en face un enseignant noir dont ils ne connaissent pas la culture et dont ils ne sont pas souvent capables de prononcer le nom…

Elle a expliqué que le franco-ontarien blanc, lorsqu'il commence à enseigner, va trouver des gens pour l'accompagner, ce qui n'est pas le cas pour l'enseignant noir. Selon elle, lorsqu'on offre de l'appui à celui-ci, c'est pour ensuite le dénigrer :

> Donc on ne donne pas de chance à l'enseignant noir. En revanche, on va excuser plus facilement les erreurs de l'enseignant blanc. On remet trop facilement en doute notre parole. On nous met plus longtemps à l'épreuve. Il faut faire plus et plus longtemps ses preuves, parce qu'on ne nous connaît pas, on ne nous fait pas facilement confiance, alors que les autres, on leur signe un chèque en blanc.

Elle a renchéri en disant que l'enseignant noir doit toujours faire ses preuves, démontrer qu'il est capable, ce qui n'est pas le cas pour l'enseignant franco-ontarien blanc.

4.6.3.2 Discrimination en matière de plan d'insertion

Katherine a pointé du doigt la discrimination dont les enseignant.es noir.es font l'objet en termes de plan d'insertion professionnelle. Elle a affirmé :

> Il y a beaucoup d'enseignants blancs qui ne vont pas faire leur plan de perfectionnement professionnel, qui ne vont pas se faire évaluer quand ils vont rentrer en enseignement. Alors qu'ils sont très rares, les enseignants noirs qui ne vont pas se faire évaluer pour pouvoir réussir leur plan d'insertion du nouveau personnel enseignant et souvent dans le cadre de ce plan-là beaucoup d'enseignants vont se faire intimider, menacer et puis déstabiliser. Plutôt que d'être un plan qui permet l'accompagnement du nouveau personnel, ça va être vécu par les enseignants noirs, et à raison, comme une façon de les stresser. Parce que, au lieu que la personne qu'on leur envoie ou le mentor qu'on leur assigne ou la conseillère ou le conseiller pédagogique qui l'accompagne essaie dans un sens de les accompagner pour les aider à réussir, on vient pointer leurs lacunes sans nécessairement leur donner l'appui nécessaire.

À cet égard, elle a relaté cette anecdote selon laquelle la direction d'une école où elle travaillait était venue l'observer dans sa classe et faire son évaluation. Elle lui a remis un premier rapport, qui était positif, mais a décidé de reporter sa deuxième évaluation à l'année d'après, pour une raison qu'elle ignorait, alors qu'elle aurait dû le faire dans la même année que la première. Katherine a affirmé croire que la direction en question n'aurait pas agi ainsi s'il s'agissait d'un enseignant blanc. Quand elle est venue l'année d'après, elle s'est endormie sur sa chaise pendant que Katherine faisait de la lecture à ses élèves. :

> Littéralement, elle a dormi dans la chaise. Les élèves et moi, on a continué la classe en disant : Ok, je leur ai dit oui, on va la laisser tranquille, on va faire nos petites affaires en chuchotant, on a fait d'autres affaires comme des petites souris pour ne pas la réveiller et pour ne pas l'embarrasser. Et là, au moment de la récréation, quand j'ai commencé à mettre les élèves en rang, eh bien évidemment, ils faisaient un peu plus de bruit. Elle s'est réveillée et quand elle est partie, elle m'a dit : Oh, tu sais ce que je traverse comme situation personnelle en ce moment, donc je n'ai pas vraiment pu t'observer.

Aux dires de Katherine, cela ne lui plaisait pas du tout, mais elle n'avait pas le choix. Lorsque la directrice est revenue, elle aurait recyclé un rapport d'évaluation qu'elle avait préparé pour une ancienne enseignante et dans laquelle figurait cette remarque : « Elle doit écrire avec moins de fautes lorsqu'elle enseigne à ses élèves », Katherine a déclaré :

> J'enseigne à des « première année », qu'est-ce que je peux écrire au tableau d'une première année qui a des fautes ? Et là, je lui ai demandé : « Eh bien, peux-tu me dire c'est quoi la faute d'orthographe ou de grammaire que j'ai faite? Elle n'était pas capable de me le dire. Et là, elle a piqué une colère rouge, elle m'a dit : « T'es pas ouverte à la rétroaction. » Mais c'est parce qu'elle ne m'avait jamais observé. Elle n'avait pas pris de notes. Elle n'avait jamais pris de notes pendant qu'elle était en salle de classe, elle n'avait rien à dire. Mais au lieu de dire qu'elle n'a rien à dire, elle met le blâme sur moi. Est-ce qu'elle aurait fait ça si ce n'était pas un enseignant noir? Je ne suis pas sûre.

4.6.4 Enjeux liés à la culture et à la race

4.6.4.1 Expériences de racialisation

Katherine a mentionné les différences culturelles et les biais qui en découlent et qui, au-delà de la couleur de la peau, constituent, selon elle, un obstacle majeur à l'intégration des enseignant.es noir.es :

> [C]'est qu'on a des coutumes très différentes. On a des habitudes alimentaires très différentes, on a des conceptions de l'enseignant très différentes. Oui, t'as un code vestimentaire implicite, mais il n'est pas écrit. Mais la plupart des enseignants qui arrivent d'Afrique subsaharienne ont un code vestimentaire strict pour venir enseigner, ce qui n'est pas le cas des enseignants franco-ontariens. Donc i[ceux-ci] vont venir des fois en sandales à l'école, ce qui est inacceptable pour un enseignant issu de l'immigration. Et quand ces deux cultures se côtoient, eh bien ça peut être mal interprété.

Biais négatifs

D'après Katherine, certains collègues blancs sont plus ouverts, mais elle a déclaré que beaucoup ont des biais négatifs vis-à-vis des enseignant.es noir.es. Malheureusement, ceux qui ont des biais vont souvent avoir l'oreille des directions d'écoles. Et comme ce sont celles-ci qui ont le dernier mot en matière d'embauche, ils arrivent très souvent à influencer leurs décisions :

> Et donc, quand les personnes négatives ont l'oreille de la direction, et c'est ce qui arrive souvent, parce que ces personnes négatives ne sont pas juste négatives avec des Noirs, elles sont négatives avec tout le monde, elles vont aller colporter des ragots qui ne sont pas vrais et qui vont être en ta défaveur… Et je pense que ça, c'est l'autre problème des enseignants noirs… Il y a des directions d'école qui vont marcher dans leur école, qui connaissent leur école, qui n'ont pas besoin des ragots pour diriger, parce qu'ils savent ce qu'il se passe dans leur école. Il y a des directions qui vont déléguer des tâches de façon informelle et qui vont s'allier des personnes qui, au lieu de travailler sont des petits boss sans avoir le titre de boss. Et c'est ces personnes-là qui vont diriger. Et le problème de beaucoup de suppléants noirs, d'enseignants noirs, c'est que dans beaucoup d'écoles, le leadership n'est pas assumé de la bonne façon. Il y a des petits directeurs qui n'ont pas le titre de directeur, qui font la pluie et le beau temps et qui usent de leur influence pour nuire aux autres.

Katherine a relaté avoir été confrontée à ce genre de problème au début de sa carrière. Un collègue aurait encouragé un parent à porter plainte contre elle à la direction :

> Moi, quand j'ai quitté ma première école, il y a des parents qui sont venus me voir… et qui m'ont dit : « Eh bien, tu sais, avant que tu ne partes, il faut que je m'excuse. Par exemple, tu sais, une fois j'ai déposé une plainte contre toi auprès de la direction. C'est un tel qui m'avait demandé de le faire parce qu'il ne voulait pas qu'on te recrute. Et là, je voudrais m'en excuser.

Banalisation du racisme

Katherine a raconté une anecdote qui montre comment le racisme est banalisé. Lors d'une activité organisée pour la fête d'Halloween, une enseignante blanche s'est présentée à l'école vêtue d'un costume représentant une image stéréotypée d'une personne noire, sur lequel elle avait apposé une étiquette identifiant le personnage comme étant un enseignant faisant de la suppléance. Elle a ajouté : « Et puis ça faisait rire le monde. Il n'y a personne qui lui a dit que ce n'est pas drôle ? Et

à ce moment-là, c'était fort. Oui, il y avait tellement peu d'enseignant.es noir.es en salle de classe que c'était normal. »

4.6.4.2 Racisme systémique et barrières professionnelles

Selon Katherine, les divers obstacles rencontrés par les enseignant.es noir.es sont avant tout dus à une méconnaissance du système éducatif franco-ontarien. « La formation n'est pas suffisamment riche », à son avis, « pour permettre à quelqu'un qui vient d'ailleurs de comprendre comment le système franco-ontarien fonctionne. » Ensuite, elle est revenue sur la question de réseau : « C'est qu'on n'a pas le réseau humain qui nous permet d'aller chercher, eh bien les informations nécessaires sur un emploi. ». En troisième lieu, elle a mentionné l'insécurité linguistique des Franco-ontariens :

> [J]e trouve que beaucoup d'enseignants franco-ontariens vivent beaucoup d'insécurité linguistique et la plupart des enseignants noirs qui arrivent de l'Afrique subsaharienne ou bien d'Haïti sont des personnes qui viennent d'un pays où le français a un statut social très élevé. Donc bien parler français est quelque chose que tout le monde recherche. Donc la plupart ont un français très châtié. Ils vont être fiers de bien parler la langue française et ils vont être très à cheval sur les règles. Donc, lorsqu'ils rencontrent un enseignant franco-ontarien qui souffre d'insécurité linguistique parce qu'il n'est pas sûr de sa grammaire, n'est pas sûr de son orthographe, il n'est pas sûr de son usage des mots, la personne en face est intimidée et la meilleure réaction, c'est d'essayer de rabaisser l'autre.

D'après elle, cela donne lieu à des rapports tendus entre les enseignants issus de l'immigration et leurs collègues franco-ontariens, surtout durant les périodes de stage :

> Et en stage, beaucoup de gens ont eu la maladresse de faire remarquer à leur enseignant de stage, par exemple, qu'il y avait des fautes dans ce qu'ils avaient écrit. Et puis ça crée …, c'est des obstacles, par exemple, parce que ne sachant pas l'histoire personnelle de ces profs-là, il y a souvent ce clash et des non-dits.

Mobilité professionnelle difficile

Katherine raconte une situation qu'elle a vécue dans une école où elle travaillait, alors qu'elle essayait d'ajuster certaines de ses responsabilités pour des raisons personnelles. Peu après, un une direction d'école l'a approchée pour lui proposer une opportunité d'emploi. Souhaitant faire preuve

de transparence, elle en a informé sa direction actuelle. Selon son témoignage, cette annonce a suscité une réaction négative de la part de cette dernière, qui est notamment intervenue directement auprès de l'autre direction menaçant d'invoquer des procédures internes. L'échange qui a suivi entre elle et sa direction a été perçu comme brusque et déstabilisant. Katherine rapporte avoir quitté la réunion profondément bouleversée.

> Je suis sortie, je suis allée m'asseoir au secrétariat. J'ai juste eu les larmes qui ont coulé. Je suis sortie de l'école. J'ai appelé mon mari. Ce jour-là, ma voiture a dormi dans le stationnement, parce que je n'étais pas capable de conduire. J'ai rappelé l'autre directrice, eh bien elle était déjà au courant, et elle m'a dit : « C'est dommage que des choses comme ça arrivent. »

Elle a dû porter le dossier auprès de son syndicat pour savoir ce qu'elle devait faire dans un cas pareil. Un des responsables du syndicat lui a dit :

> Si vous déposez une plainte, vous aurez raison. Vous allez gagner parce que oui, c'est du racisme. Mais vous n'aurez plus jamais de job à Ottawa, parce qu'entre directions, ils se parlent et elle va s'organiser pour que tu n'aies pas de job. Donc moi ce que je vous conseille, c'est de trouver une autre école, et d'aller vous faire une nouvelle réputation.

Cette situation l'avait tellement affectée, a-t-elle raconté, qu'elle a failli perdre son bébé. Sur la recommandation de son médecin, elle a dû arrêter d'enseigner et a même résilié son contrat de monitrice de langue. Elle a indiqué que son bébé est né prématurément. En janvier 2013, elle a reçu un appel de la même directrice qui lui a proposé un poste à 50%. Elle a rappelé à cette dernière la manière dont elles s'étaient séparées et lui a demandé de lui donner deux jours pour y réfléchir, ce que l'autre avait accepté.

> Moi, je suis chrétienne. J'ai pris mon temps. J'ai prié, j'ai demandé à Dieu ce que je devais faire. Et j'ai demandé à mon mari. Mon mari m'a dit : tu sais, on a fait 12 000 km. Et il m'a chanté la chanson de Jimmy Cliff, Foolish Pride. Et j'ai dit ok, je vais m'asseoir sur mon orgueil. Et donc je l'ai rappelée, je lui ai dit : Ok, je prends le 50%.

À la fin de son contrat, il y avait un poste vacant, et il ne lui a pas été proposé. De plus, Katherine raconte avoir attendu trois cycles de paie avant d'avoir sa première paie, parce que la directrice n'avait pas fait suivre son dossier. Heureusement pour elle, à la fin de l'année scolaire, celle-ci a été mutée dans une autre école. La directrice adjointe l'a recommandée au nouveau directeur qui

avait accepté de la rencontrer pour un entretien d'embauche. Celui-ci a été impressionné par sa performance et lui a offert de choisir un poste. Depuis, elle occupe un poste régulier.

Un système âgiste

Katherine n'a pas manqué de relever la présence d'un certain âgisme au sein système éducatif franco-ontarien. Elle a en effet déclaré :

> J'ai l'impression que le système présente une certaine forme d'âgisme. Au-delà de cet aspect, je perçois également une double marginalisation qui touche particulièrement les hommes enseignants noirs. Déjà, au primaire surtout, il s'agit d'un milieu très largement féminisé, où les femmes sont nettement plus nombreuses que les hommes. D'après mes observations, qui restent bien sûr personnelles et peuvent comporter un biais, j'ai l'impression que les hommes éprouvent davantage de difficultés à faire preuve de flexibilité comparativement aux femmes. Ils me semblent généralement moins souples et moins enclins à accepter le leadership féminin. Ayant moi-même accueilli plusieurs stagiaires, c'est ainsi que j'explique cette dynamique. Enfin, il est indéniable que l'on retrouve davantage d'hommes de plus de quarante ans en situation de suppléance que de femmes.

4.7 Itinéraire et expériences personnelles de Jean-Marie

4.7.1 Origine et parcours professionnel

Originaire d'Haïti, Jean-Marie a émigré au Canada au milieu des années 2000. Avant son arrivée, il avait étudié la gestion et travaillé plusieurs années dans le secteur financier. Une fois installé dans le pays, il s'est inscrit à un programme collégial en administration et a occupé divers emplois pour subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille restée au pays. Après avoir terminé cette formation, il a commencé un baccalauréat en communication. Dans son pays natal, il rêvait depuis longtemps de faire carrière dans le droit ou les médias. Incapable de réaliser ces aspirations, il a choisi, une fois au Canada, de se tourner vers un domaine qu'il considérait comme connexe. Estimant qu'il serait difficile et long de trouver un emploi dans ce secteur, il s'est finalement orienté, sur les conseils d'un ami enseignant, vers un programme de formation en éducation. Il tient à souligner que ce choix n'est pas motivé par une vocation, mais par la nécessité : « Souvent, pour être honnête, on ne choisit pas ce qu'on aime, mais ce qui permet de trouver du travail. Il faut être pragmatique. » Après avoir obtenu son baccalauréat, il s'est immédiatement inscrit à un programme de maîtrise en administration scolaire.

4.7.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement

Rétrospectivement, Jean-Marie estime que les cours qu'il a suivis pendant sa formation étaient en parfait décalage avec le travail quotidien des enseignants. Il a eu l'impression que de nombreux cours du programme étaient simplement des « bouche-trous », c'est-à-dire qu'ils n'avaient pas grand-chose à voir avec ce qu'il vivrait dans la salle de classe. Ce n'est qu'en côtoyant et collaborant avec d'autres collègues qu'il a pris conscience des lacunes du programme de baccalauréat en enseignement qu'il avait suivi à l'Université d'Ottawa. D'après lui, les quatre semaines consacrées à chacun des deux stages n'étaient pas suffisantes. Pourtant, il a bien aimé son expérience et a dit avoir été chanceux de tomber sur deux bonnes enseignantes associées qui lui ont permis de réussir ses stages, alors que, comme il le dit dans l'extrait suivant, plusieurs de ses camarades noirs de sa promotion avaient échoué. À ce sujet, il a soutenu :

> Mais je dois dire qu'il n'y a pas mal d'autres étudiants qui étaient dans ma promotion qui avait malheureusement échoué. Et je trouve que ces échecs-là n'étaient pas nécessaires. Ça dépend de la personne, encore une fois, sur laquelle tu tombes. Des fois, on peut trouver des prétextes pour faire échouer des étudiants. Et des fois pour des raisons qui n'ont absolument aucun sens.

Il a évoqué l'exemple d'un collègue haïtien qui n'avait pas réussi l'un de ses stages, sous prétexte qu'il était incapable de gérer sa classe, alors que l'enseignante titulaire elle-même n'y parvenait pas. En outre, il a relaté l'histoire d'un autre collègue d'origine africaine à qui un enseignant associé blanc aurait dit un matin qu'il n'avait plus besoin de revenir, pour la raison qu'il n'était pas satisfait de son travail. Pour lui ces deux situations tenaient du pur racisme. Il a fait le commentaire suivant :

> La plupart du temps, il faut savoir lire entre les lignes…L'enseignant qui est raciste ou bien qui a un problème, il ne va pas dire ça clairement, mais il va essayer de trouver des prétextes pour justement pouvoir te faire du mal.

Jean-Marie a déclaré avoir, quant à lui, été bien encadré et bien accompagné lors de ses deux stages, qu'il avait effectués dans la même école, en troisième, puis en sixième année. Comme il ne voulait pas enseigner au primaire, il avait décidé de suivre des cours d'appoint afin d'être qualifié pour le secondaire, niveau auquel il enseigne actuellement.

4.7.3 Expériences liées à l'emploi

Jean-Marie a décrit comme perturbantes et déroutantes certaines situations vécues personnellement ou dont il a été témoin dans les écoles franco-ontariennes, tout particulièrement dans le cadre du processus de recrutement et d'embauche.

4.7.3.1 Privilège blanc

Il a raconté qu'il avait une fois passé un entretien pour un poste dans une école d'Ottawa, mais que celui-ci ne lui a pas été attribué. Or, il était certain qu'il obtiendrait le poste dans la mesure où il avait l'habitude de faire de la suppléance dans cette école-là et qu'il avait fait un très bon entretien d'embauche. En outre, il croyait avoir développé de bonnes relations avec la direction. Le poste a été attribué à un nouvel enseignant blanc, de loin moins qualifié que lui, selon ce qu'il a déclaré :

> C'est quelqu'un qui était nouveau dans le système. Est-ce que tu vois ? Moi j'étais déçu, parce que normalement ils n'auraient pas dû faire ça, parce que j'avais fait une très bonne entrevue, selon moi, et puis cette personne-là, selon moi, n'avait pas les compétences requises pour le poste.

4.7.3.2 Discrimination fondée sur les noms

Selon ce qu'il a déclaré, il semble y avoir, dans les conseils scolaires, « un pacte tacite » pour faire échouer tout enseignant qui n'est pas recommandé par une direction d'école :

> Dans le système, il faut que tu connaisses quelqu'un…[C]e qu'on appelle corruption dans d'autres pays, ici on appelle ça contact. On appelle ça, tu vois, réseautage, c'est le vrai mot. Ce qu'on appelle corruption chez nous, ici on appelle ça réseautage…

D'autre part, il pense que les conseils tiennent beaucoup compte des noms de famille des candidats lors de l'analyse des curriculums vitae, afin de déterminer s'il faut ou non leur accorder un entretien : « C'est une question, si tu t'appelles, par exemple, Tremblay, Maisonneuve… C'est sûr qu'à cause du nom seulement, on va te faire passer des entretiens pour la forme. »

Il a attiré l'attention sur le fait que plusieurs étudiantes ou étudiants blancs, avant même de boucler leur cursus, ont déjà un poste qui les attend et savent exactement dans quelle école ils vont être affectés. Il a également dénoncé le fait que des collègues blancs puissent entrer dans le système sans avoir à franchir toutes les étapes liées au processus de sélection des candidats.

4.7.4 Enjeux liés à la culture et à la race

4.7.4.1 Expériences de racialisation

Jean-Marie estime que les facteurs liés à la race jouent un rôle majeur dans le processus d'embauche et que les enseignants issus des minorités raciales sont confrontés quotidiennement à des attitudes et des comportements antipathiques à leurs origines ethnoculturelles.

Discrimination fondée sur l'appartenance ethnoraciale

À la question de savoir s'il croit que l'origine ethnoraciale pénalise les enseignant.es noir.es, Jean-Marie répond que, pour lui, c'est une évidence. Même si, selon lui, les politiciens ne veulent pas admettre l'existence du racisme systémique, celui-ci est bel et bien présent dans les institutions en général, et dans le système scolaire en particulier. Il estime que tout a été pensé de manière à discriminer certains groupes de personnes dans la société. Il a fait cette affirmation :

> En tant que Noirs, et on ne veut pas se mentir là, c'est sûr qu'il y a un biais racial, et dans tout. Maintenant, ils sont en train de faire, ils font des efforts, mais quand même ça ne va pas disparaître du jour au lendemain.

Attitude méprisante de certaines directions d'écoles

Jean-Marie a rapporté ne pas avoir vécu, personnellement, beaucoup de mauvaises expériences dans les écoles où il a travaillé. À cet égard, il se considère comme très chanceux. Il a cité l'exemple de deux écoles où il trouvait que les gens de la direction étaient très courtois avec lui et l'ambiance de travail très agréable. Il a tenu à préciser que l'environnement de travail dans l'école où il enseigne actuellement l'incite à donner le meilleur de lui-même. Il ne sent aucune pression de la part de la direction et ne vit aucun stress. Il a dit entretenir d'excellentes relations avec sa direction d'école :

> Jusqu'à présent, je n'ai pas eu à vivre des expériences, vraiment, on va dire fâcheuses. Mais je sais que ça existe. Je sais que ça existe, hein ? Par exemple, j'ai fait des écoles comme suppléant et j'observais, par exemple, le comportement de certaines directions. Mais jusqu'à présent, je n'ai pas, je ne peux pas me plaindre en termes d'expériences.

Toutefois, il a pointé du doigt certaines directions d'écoles dont les responsables sont parfois hautains vis-à-vis des enseignant.es noir.es. Il a dit ne pas se rappeler une seule fois où la directrice

de l'École où il a effectué ses stages l'ait salué quand elle le croisait dans les couloirs de l'école. En revanche, lorsque le stagiaire était blanc, c'était différent. D'autre part, il a rapporté avoir été témoin de situations où des parents se plaignaient de certains suppléants noirss et que la direction ne prenait même pas la peine d'investiguer, mais donnait automatiquement tort à ces derniers.

Préjugés et stéréotypes

Jean-Marie a assuré ne pas se sentir marginalisé lui-même. Mais il a expliqué qu'il prend ses précautions, sachant qu'il travaille dans un milieu où les gens sont remplis de préjugés et se croient supérieurs. Il a indiqué veiller à bien faire son travail de manière à se faire respecter. Et, lors des rencontres individuelles avec des élèves noirs, il tente de leur inculquer le sens du travail bien fait. Il a affirmé leur rappeler qu'ils doivent donner le meilleur d'eux-mêmes afin de démentir les préjugés véhiculés dans la société à l'encontre des Noir.es et qui voudraient faire croire que les Blancs sont génétiquement plus intelligents. Il a affirmé : « Et moi comme je vous dis là, il ne faut pas se leurrer. On vit dans un système […] qui a été bâti sur l'exclusion, sur l'idée selon laquelle les Blancs sont supérieurs aux Noir.es. Selon lui, ces préjugés sont d'autant plus réels que certains parents, dans certains quartiers d'Ottawa, ne veulent pas que leurs enfants aient des enseignant.es noir.es ».

Il n'a pas rapporté avoir été lui-même l'objet de racisme. Toutefois, il a mis en lumière les obstacles rencontrés par les enseignant.es racialisés à la suite des stéréotypes dont leur quotidien est marqué. Du fait de leur accent différent, ces enseignant.es sont perçus comme étant incompétents, alors que la plupart d'entre eux sont surqualifiés et très expérimentés.

> Moi, je connais des collègues qui ont une maîtrise, qui ont des maîtrises… qui enseignaient dans leur pays d'origine depuis 10, 15 ans…. et qui font de la suppléance à court terme. Alors qu'ils n'arrêtent pas de nous… de claironner à la télévision, à la radio [qu']il y a une pénurie d'enseignants, mais […] ce sont des enseignants, qu'ils ne veulent pas intégrer dans le système.

Jean-Marie croit de préférence que la couleur de ces enseignant.es noir.es est la principale cause de leur exclusion du système éducatif. Il a dit constater un certain progrès depuis la survenue de certains événements liés au racisme, telle la mort de George Floyd. D'après son constat, les

directions d'écoles franco-ontariennes lâchent un peu de lest en embauchant un peu plus d'enseignant.es noir.es. Il a déclaré :

> Parce qu'il ne faut pas l'oublier, la mort de George Floyd c'était quelque chose, hein. Oui, ça aide un peu. Par exemple, après la mort de George Floyd on voit qu'on organise certains ateliers… sur le racisme… Je pense qu'il y a un déclic quelque part. Oui, parce que normalement, et comme j'ai dit, il y a beaucoup plus de formations, de sensibilisation sur le racisme, sur le racisme systémique.

4.7.4.2 Racisme systémique et barrières professionnelles

Jean-Marie estime que 95 % des personnes enseignantes noires font de la suppléance à court terme. Selon lui, ce n'est pas que ces enseignant.es ne soient pas qualifiés, mais parce qu'on ne leur fait pas confiance. Ces enseignant.es auraient aimé avoir un poste comme tout le monde. Il a ajouté : « Oui, mais tu vois que normalement ils font de la suppléance au jour le jour. » Selon lui, cette situation est due aux nombreux stéréotypes dont ces enseignant.es sont victimes. À titre d'exemple, il a cité l'accent, dont Jean-Marie pense qu'il sert de prétexte à certains responsables du système pour barrer la route aux enseignant.es noir.es.

> Par exemple, quand on arrive, on n'a pas le même accent. Pour ces gens, pour la plupart d'entre eux, l'accent est le fait que l'autre personne n'a pas le même accent qu'eux; ça peut vouloir dire que cette personne-là n'est pas compétente. Alors que ceci n'a rien à voir.

Établissant un parallèle avec le domaine médical, dont l'accès professionnel est très restreint pour les immigrants, il a dit trouver que le système éducatif franco-ontarien est comme la chasse gardée d'un petit groupe et que tout est mis en œuvre pour empêcher les enseignant.es racialisés, les Noir.es en particulier, d'occuper les postes auxquels ils aspirent dans le système éducatif franco-ontarien :

> Oui, c'est presque la même chose, tu vois. C'est la chasse gardée, par exemple d'un petit groupe, hein. Et puis c'est ça, mais ce n'est pas parce que ces gens-là ne sont pas compétents, c'est tout simplement… euh… systémique.

Jean-Marie avait effectué la formation en enseignement en 2012 et n'a pu décrocher un poste permanent qu'en 2019. Pour pouvoir travailler tous les jours, il avait dû se présenter en personne dans certaines écoles afin d'offrir ses services, en prenant le soin d'indiquer qu'il venait de terminer

ses études, qu'il était à la recherche d'un emploi, qu'il habitait tout près et qu'on pouvait l'appeler à tout moment. Il a précisé que cette stratégie avait porté ses fruits, parce qu'on l'appelait régulièrement pour qu'il puisse faire de la suppléance. Ceci l'a poussé à conclure que, dans le système éducatif franco-ontarien, il faut quelquefois faire preuve de débrouillardise et d'ingéniosité quand on veut obtenir un poste d'enseignant.

Nécessité d'avoir des contacts

Jean-Marie occupe depuis un peu plus de cinq ans un poste d'enseignant permanent. Il a décrit ses débuts comme un parcours long et difficile. Il a précisé que contrairement à la plupart de ses collègues blancs, il n'avait personne pour l'aider, car, selon sa déclaration, il faut avoir un bon carnet d'adresses pour pouvoir intégrer le système éducatif franco-ontarien. Selon ses propos, la possibilité qu'un enseignant qui va de sa propre initiative passer un entretien à un conseil scolaire, sans une recommandation d'une direction d'école quelconque, a très peu de chance d'être recruté.

Xénophobie et racisme

Jean-Marie a avancé que certaines directions d'écoles favorisent les enseignants franco-ontariens blancs au grand dam des enseignants issus de l'immigration en général, et des enseignant.es noir.es en particulier : « [I]l y a certaines écoles […] qui priorisent par exemple les blancs, sous prétexte que ces gens-là sont chez eux, ils ont le droit de travailler quel que soit le prix. »

4.8 Itinéraire et expériences personnelles de Wilda

4.8.1 Origine et parcours professionnel

Elle s'est installée au Canada avec sa famille il y a plusieurs décennies, alors qu'elle était encore adolescente. La famille s'est établie dans une ville de l'est de l'Ontario, où elle a terminé ses études secondaires. Après avoir obtenu son diplôme, elle s'est inscrite à un programme de licence en sciences sociales, avec l'intention de travailler avec des jeunes à risque. Cependant, après avoir obtenu son diplôme, les premières opportunités d'emploi qui se sont présentées à elle l'ont amenée à travailler avec des personnes ayant divers besoins spéciaux. Souhaitant se réorienter vers un autre domaine, elle a décidé, encouragée par un proche travaillant dans le système scolaire, de retourner à l'université pour étudier l'éducation.

Elle a commencé cette formation dans une université d'une autre province, avant de la poursuivre à l'université d'Ottawa, où la durée du programme était mieux adaptée à sa situation.

4.8.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement

Wilda précise ne pas avoir rencontré de difficulté lors de sa formation, étant donné qu'elle connaissait très bien l'environnement :

> Pour moi, la formation était positive, étant donné que j'avais déjà été à l'Université d'Ottawa pour mon premier bac, après mon secondaire, je connaissais déjà le milieu. Je savais déjà à quoi m'attendre plus ou moins.

Toutefois, elle a dit trouver que le programme présentait des insuffisances :

> Une formation en un an? Là, je me demandais vraiment est-ce que j'allais avoir le temps d'apprendre tout ce qu'il fallait apprendre pour être une enseignante compétente. Et, finalement, ce n'était pas le cas. Ce n'était pas suffisant. Je le dis à haute voix, ce n'était pas suffisant. Je m'en suis rendu compte quand je suis arrivée sur le terrain. Il y avait beaucoup de lacunes… Je pense que c'est une formation qui aurait dû être peut-être un peu plus longue.

Selon elle, plusieurs aspects liés, entre autres, à l'évaluation, à la psychologie de l'enfant ou à la gestion de la classe n'ont pas été abordés. Elle a en effet déclaré :

> Au début, je pensais que c'était complet, mais quand je suis arrivée sur le terrain, je me suis rendu compte que, surtout l'évaluation, les techniques de gestion de classe, ça a été très difficile… Psychologie de l'enfant, psychologie de l'adolescent, tous les cours en profondeur, toutes les didactiques de l'enseignement… Je ne suis pas en train de blâmer, mais ce que je veux dire c'est qu'à ce niveau-là je pense qu'il y avait un manque.

Elle s'est réjouie que la formation soit aujourd'hui passée à deux ans. Elle pense que cela permet de couvrir plus de matières et offre assez de temps pour approfondir certaines didactiques.

Bien qu'elle raconte ne pas avoir rencontré de difficultés lors des deux stages obligatoires du programme, Wilda affirme avoir tiré moins de profit de son premier que du deuxième. Elle trouve que l'enseignante associée avec qui elle avait fait son premier stage ne faisait jamais ressortir, dans ses rétroactions, ses points faibles. Celles-ci étaient toujours positives. À la question à savoir si elle dénotait une certaine complaisance dans l'attitude de l'enseignante en question, Wilda a répondu que selon elle celle-ci essayait de la ménager : « L'impression que j'ai, c'est peut-être quelqu'un

qui marchait sur des œufs […], qui avait peur de se tromper ou bien qui avait peur de faire un faux pas. »

Quant au deuxième stage, l'enseignante associée n'avait pas eu peur de lui adresser des critiques constructives. Elle indique que cela lui avait permis de s'améliorer et l'avait beaucoup aidée par la suite, quand elle a eu à accueillir à son tour des stagiaires.

> Pendant le deuxième stage, avec la seconde enseignante, qui était plus jeune que la première, j'ai reçu des rétroactions pratiques. À certains moments, elle me signalait clairement les aspects à améliorer ou à modifier, ce qui était pour moi une rétroaction pratique et constructive. La première enseignante était toujours positive. Je ne dirais pas qu'elle ne m'aidait pas, mais elle ne me disait pas les points précis à améliorer.

4.8.3 Expériences liées à l'emploi

Comme elle avait auparavant travaillé dans un ministère du gouvernement fédéral, Wilda caressait le rêve de continuer, après son baccalauréat en éducation, à travailler au gouvernement en tant que formatrice, notamment à l'École de la fonction publique. Mais elle allait finir par se rendre compte qu'elle voulait faire autre chose, et avait pris la décision d'entamer une carrière en enseignement.

Contrairement à certains participant.es qui ont fait état de divers obstacles rencontrés dans leur cheminement de carrière en tant qu'EENII, Wilda semble avoir eu un parcours moins difficile. Elle estime que son arrivée au Canada à un jeune âge, ses études dans le système éducatif franco-ontarien et sa maîtrise des deux langues officielles sont des atouts qui lui ont permis de se frayer un chemin dans le système éducatif franco-ontarien.

Elle avait commencé à enseigner l'anglais au niveau intermédiaire, puis elle allait opter pour la maternelle. Elle compte aujourd'hui plus de 13 ans d'expérience dans l'enseignement. À l'instar de la plupart de ses collègues noirs, Wilda est d'abord passée par la suppléance. Elle a estimé à huit mois le temps qu'elle a passé à enseigner à titre de suppléante. Elle s'est dite chanceuse malgré tout, compte tenu du fait que certains mettent plus de temps à obtenir un poste permanent.

4.8.3.1 Privilège blanc

Comme d'autres participant.es à cette recherche, Wilda dit avoir été témoin de cas de favoritisme dans les écoles franco-ontariennes. Selon ses dires, certaines directions d'écoles préfèrent nommer des personnes enseignantes blanches, qui n'ont parfois aucun lien avec les écoles, au lieu d'embaucher des enseignant.es noir.es qui y font de la suppléance depuis plusieurs années et qui connaissent déjà les élèves et le mode de fonctionnement de ces écoles. Dans l'extrait ci-dessous, elle cite l'exemple d'une jeune collègue inexpérimentée qui avait été embauchée par la direction de l'établissement où elle travaillait et qui lui avait confié que l'un de ses parents occupait un poste de direction dans un autre établissement, ce qui avait facilité son embauche.

> Étant donné qu'ils sont tellement serrés entre eux, il y en a plusieurs qui préfèrent donner l'opportunité à des jeunes qui viennent de graduer, qui ont zéro expérience. Moi je l'ai vu, j'en ai été témoin, et ce n'est pas quelqu'un qui me l'a dit, je l'ai vécu personnellement. J'avais déjà mon poste, donc ce n'est pas comme si c'était moi qui étais pénalisée, mais j'ai été témoin. J'ai vu qu'il y avait une fille qui avait obtenu son poste et qui, par la suite, quand on se parlait, m'a dit que sa mère était directrice dans une autre école et que ça a été plus facile pour elle, parce qu'on la connaît.

4.8.3.2 Système fonctionnant comme un cercle fermé

Quand il lui a été demandé pourquoi, selon elle, la plupart des enseignants issus de l'immigration, surtout des enseignant.es noir.es, mettent autant de temps à acquérir un poste permanent dans le système éducatif franco-ontarien, elle y est allée de sa propre hypothèse. Selon elle,

> [Les Franco-ontariens] sont tricotés serrés et c'est un cercle quand même assez fermé et ce n'est pas tout le temps qu'on tombe sur une direction, quelqu'un qui est directeur ou directrice, qui est assez ouvert. On dirait que c'est vraiment émotionnel plus que sur les compétences… étant donné qu'ils sont tellement serrés entre eux, il y en a plusieurs qui préfèrent donner l'opportunité à des jeunes qui viennent de graduer, […] qui ont zéro expérience.

Toutefois, elle soutient que les enseignant.es noir.es ne doivent pas pour autant se replier sur eux-mêmes. Elle trouve que certains sont un peu timorés et trop méfiants. Par conséquent, elle les invite à se mettre beaucoup plus en valeur, à donner une meilleure image d'eux-mêmes. Elle affirme :

> [O]n ne s'expose pas, on n'est pas extraverti pour s'ouvrir et puis montrer à tout le monde [qu']on n'est pas nécessairement comme ça. Donc, ça fait que les gens n'ont pas

> l'opportunité de voir qui nous sommes, comment on fonctionne. Tout ce qu'on pourrait donner, tout ce qu'on pourrait apporter.

Elle croit que, si elle n'était pas restée ouverte, en répudiant le repli identitaire, elle serait encore en train de faire de la suppléance.

4.8.4 Enjeux liés à la culture et à la race

4.8.4.1 Expériences liées à la racialisation

Comme tant d'autres enseignantes et enseignant.es noir.es, Wilda a été victime de racisme dans des écoles franco-ontariennes.

Marginalisation

Wilda raconte que la première fois qu'elle était allée faire de la suppléance dans une école, les collègues blancs se montraient très affables et très accueillants, mais que les portes se refermaient sur elle quand elle commençait à travailler sur une base beaucoup plus régulière dans cette école-là.

> Quand je suis arrivée à l'école où j'avais commencé à faire de la suppléance, j'ai trouvé que les gens au début se montraient accueillants. C'est une école à l'Ouest, donc il y avait beaucoup plus de blancs. J'ai trouvé que les gens étaient accueillants et puis très gentils et tout ça. Mais dès que j'ai commencé à travailler un petit peu plus longtemps à ce moment-là, les portes se fermaient.

Personne n'acceptait de partager son matériel ou ses ressources avec elle. Pour elle, ce genre d'attitude de ses collègues blancs ne vise qu'à marginaliser les enseignant.es noir.es. Elle estime que c'est une façon de leur dire qu'ils ne sont pas les bienvenus. Par contraste, quand elle est arrivée à l'école où elle travaillait comme enseignante en maternelle au moment de l'entretien, les collègues noires l'ont chaleureusement accueillie et n'ont pas hésité à l'aider.

> Alors, elles ont fait un groupe de support et c'est comme si dès le premier jour, elles m'ont accueillie. Toute leur expérience, elles me l'ont partagée. J'avais mon dossier drive qui était rempli de leurs documents et de leurs ressources… Même parfois après l'école, elles étaient prêtes à faire des petites réunions avec moi pour me donner le support.

Avant de commencer à travailler dans cette école, Wilda se refusait à interpréter l'attitude de ses collègues blancs comme étant un rejet ou de la marginalisation. Mais à la suite de l'accueil qu'elle avait reçu de la part de ses collègues noires, elle a fini par admettre que c'était le cas. Elle a expliqué :

> Alors, je n'avais pas cette impression-là, mais comme je viens de l'expliquer à cette époque, quand j'ai reçu cet accueil-là à cette nouvelle école où je suis actuellement, c'est là que j'ai pu remettre en lumière l'accueil que j'avais reçu dans l'autre école et oui, l'autre école, c'était une école où je faisais de la suppléance avant d'avoir mon poste à temps plein.

Microagressions raciales

L'école où Wilda enseignait, au moment de l'entretien, est une école dont les classes sont très diversifiées. Elle a précisé que ce sont les Blancs qui y sont maintenant minoritaires. Elle a indiqué avoir été témoin d'un cas de microagression noire de la part d'une enseignante blanche. Elle se trouvait au salon du personnel avec d'autres collègues. Tout à coup, l'enseignante en question est arrivée et aurait déclaré au sujet de ses élèves noirs : « Ah! c'est juste des petits sauvages dans ma classe ! » Un autre enseignant, lui aussi blanc, en guise de réaction, s'est levé et a dit : « Moi, je ne vais pas accepter qu'on dise ça de mes enfants. » Puis, il est parti, histoire de montrer son inconfort face à une telle déclaration. Les autres collègues qui étaient présents n'ont pas réagi, mais ils étaient, eux aussi, mal à l'aise. Donc, aux yeux de cette enseignante, les écarts de comportement dont certains élèves noirs font montre ne sont pas assimilables à des comportements de gens civilisés.

Les microagressions, qui prennent parfois la forme d'insultes, peuvent aussi être subtiles ou se produire lors des interactions sous forme de commentaires désobligeants. À cet égard, Wilda relate avoir reçu deux évaluations contrastées pour le même poste. Alors que la direction a formulé des commentaires particulièrement élogieux pour la qualité de son travail, la direction adjointe lui a adressé des remarques qu'elle a perçues comme désobligeantes. Wilda a en effet déclaré :

> La deuxième partie de l'évaluation devait être faite par direction adjointe et cette personne-là, la personne faisait des commentaires désobligeants, donc qui n'étaient pas appropriés… J'étais inconfortable par rapport à ces commentaires-là.

Lorsque Wilda est allée la voir pour essayer d'engager une conversation avec elle, cette direction adjointe lui aurait demandé : « Qu'est-ce que tu veux encore, toi là ? » Wilda indique en avoir ri au début, mais, avec un peu de recul, elle estime que ce type d'interaction n'était pas approprié. Avec le temps, elle en est venue à assimiler les commentaires de la direction adjointe à de la microagression : « Maintenant en rétrospective, je comprends que ces propos étaient une forme de microagression. »

4.8.4.2 Racisme systémique et barrières professionnelles

Elle dit ne pas comprendre pourquoi, des enseignants issus de l'immigration, principalement des Noir.es, qui ont acquis plusieurs années d'expérience, doivent faire partie d'une liste de suppléance, tandis que de jeunes diplômés blancs sont embauchés sans difficulté. Elle pense que, pour permettre à tous les nouveaux enseignants diplômés d'acquérir de l'expérience, ce serait formateur qu'ils commencent tous, Blancs ou Noir.es, par faire de la suppléance. En raison de cela, les postes seraient pourvus sur la base de l'expérience et de la compétence. Ceci aurait, selon elle, l'avantage de résorber la discrimination pratiquée par les directions d'écoles dans l'octroi des postes.

Dans la foulée, elle a fait observer qu'il y a plus d'hommes qui font de la suppléance et que ces derniers ont beaucoup plus de difficultés que les femmes à trouver un poste à temps plein. Selon elle, cette situation prive les élèves de modèles masculins :

> Et pourtant on a tellement d'élèves qui ont besoin d'un modèle masculin dans leur vie et à l'école. Donc ce serait… C'est tellement dommage qu'ils n'aient pas la chance, [qu']autant d'hommes n'aient pas la chance d'être dans la profession.

Elle a affirmé avoir vu une fois deux Blancs, qui étaient venus faire de la suppléance, un homme et une femme, et qu'elle ne les a jamais revus. Elle ne sait pas s'ils avaient été embauchés ou non. En revanche, indique-t-elle,

> les Noir.es, je les vois, je les revois; ils reviennent, ils reviennent […] Quand on est au salon du personnel, puis c'est le dîner, et puis tous les visages qu'on ne connaît pas, mais c'est vrai que c'est seulement des Noir.es.

Racisme de la part de parents

Wilda affirme avoir été confrontée au racisme anti-Noir. Selon elle, certains parents, quand ils savent que l'enseignant est noir, n'hésitent pas à appeler la direction pour demander que leur enfant change de classe. Elle a déclaré :

> Mais le problème est qu'on ne nous donne pas la chance d'avance. C'est comme si l'autre arrive, le Blanc arrive, automatiquement le bénéfice du doute est déjà donné. Mais le Noir, il faut absolument faire ses preuves encore et encore et encore avant qu'on puisse dire : « Ah! ok, t'es capable ». C'est ça la différence.

Un parent blanc, dont l'enfant a des problèmes de comportement, aurait même déclaré qu'il y avait tellement de Noir.es dans l'école et ces derniers n'aimaient pas son enfant, que celui-ci était victime de racisme. Or, le dossier de l'enfant indique qu'il avait déjà eu les mêmes problèmes dans l'école qu'il avait fréquentée avant d'arriver dans cette école.

Wilda a raconté que, quand elle est arrivée dans l'école où elle travaille présentement, les Blancs représentaient 80 % du personnel enseignant. Cependant, lorsqu'une direction noire a été nommée, ces enseignant.es ont tenté de la faire partir en multipliant les récriminations contre elle. N'ayant pas pu atteindre leur objectif, ils ont fini par partir presque tous, l'un après l'autre.

4.9 Itinéraire et expériences personnelles de Fatou

4.9.1 Origine et parcours professionnel

Originaire d'un pays de Côte-d'Ivoire, Fatou s'est installée au Canada il y a plusieurs années. Avant son arrivée, elle avait déjà suivi une formation universitaire avancée en droit et acquis une expérience professionnelle au sein d'organisations œuvrant dans le domaine humanitaire. Elle avait également dispensé des formations à des adultes dans le cadre de projets communautaires, ce qui lui a permis d'acquérir une première expérience dans le domaine de l'éducation des adultes.

Au départ, elle n'avait pas prévu d'immigrer au Canada, mais elle a finalement accompagné son conjoint, qui avait eu l'opportunité de s'y installer. À son arrivée, elle s'est inscrite à un programme d'études supérieures en relations industrielles. Cependant, des circonstances familiales l'ont amenée

à interrompre ses études pour occuper divers emplois et soutenir ses proches restés dans son pays d'origine.

Ce n'est qu'après avoir été encouragée par son entourage qu'elle a envisagé une carrière dans l'enseignement. Elle a alors suivi une formation universitaire en éducation, qu'elle a terminée en deux ans.

4.9.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement

Fatou a précisé avoir effectué ses études dans des conditions très difficiles. En effet, à la suite de son admission, elle avait dû déménager avec sa fille âgée d'un an dans une région située au d'Ottawa, laissant son mari et ses deux autres enfants dans une autre ville au Centre-du-Québec. La première année, entre les cours se terminant à 18 heures et la garderie de sa fille qui fermait plus tôt, c'était toujours une course contre la montre, et cela était pour elle une véritable source de stress. Pour remédier à la situation, elle a été contrainte, pour la deuxième année, de laisser la petite avec son mari et de retourner dans la ville où elle avait déménagé. Elle allait les voir une fois par mois. Pour se rapprocher un peu plus de sa famille, elle a décidé d'effectuer ses deux derniers stages à Ottawa. Cela lui permettait d'aller voir sa famille chaque fin de semaine. Si on fait abstraction des défis relatifs à la vie familiale, sa formation s'était très bien déroulée dans l'ensemble, a-t-elle indiqué.

Contrairement à l'Université d'Ottawa, où les étudiants en éducation sont astreints à deux longs stages, le programme de l'université où elle faisait ses études comportait quatre stages de cinq semaines. Pour son premier stage, Fatou a été jumelée à une enseignante dans une école située dans un petit village non loin de la ville où elle étudiait. Elle a décrit ce premier stage comme étant catastrophique. Selon ses propres dires, l'enseignante chargée de l'encadrer avait conclu, dès la première semaine, qu'elle n'était pas à la hauteur. Celle-ci aurait déclaré à la professeure associée de l'université venue voir ce qui se passait, à la suite des courriels reçus de l'enseignante : « Je ne pense pas qu'elle soit compétente…, ça « fite » pas avec les élèves, elle n'a pas le profil pour. Je ne pense pas qu'elle va apprendre quoi que ce soit. »

Fatou était consciente, au moment de l'événement raconté, que son adaptation prendrait un peu plus de temps que d'autres étudiants habitués plus ou moins au système scolaire ontarien franco-

ontarien, mais elle était disposée à apprendre. Venant d'un autre pays et d'un monde différent de celui de l'éducation, elle était prête à y mettre du sien. Toutefois, elle avait du mal à digérer le fait que sa superviseure de stage puisse la trouver incompétente sans aucune justification valable. Se refusant à donner une connotation raciste à l'attitude et aux propos de cette dernière, Fatou a préféré rester positive et y voir un manque d'ouverture d'esprit de sa part. Du reste, elle trouvait que celle-ci lui posait des questions trop intrusives, qui n'avaient rien à voir avec l'enseignement :

> Elle rentrait un peu trop dans ma bulle, elle ne me posait pas les questions du genre pourquoi est-ce que tu aimes enseigner ou… Non, ce n'était pas ça. C'était vraiment des questions un peu trop personnelles. C'était beaucoup plus des questions personnelles sur ma vie de famille ou ma famille, mes enfants…

De plus, Fatou a raconté que son enseignante associée était d'humeur changeante et qu'elle était insaisissable. Elle a déclaré avoir été démotivée et démoralisée. Heureusement pour elle, sa directrice de stage avait vite compris que l'enseignante n'était pas vraiment disposée à l'aider. Pour lui éviter un échec, elle avait décidé de mettre prématurément fin au stage et de l'envoyer dans une autre école. Elle a pu ainsi y terminer son premier stage et effectuer son deuxième. Fatou a estimé avoir eu un bon encadrement, que l'enseignant qui l'avait supervisée, noir lui aussi, l'avait aidée à reprendre confiance en elle-même :

> Quand j'ai fini, j'étais prête. Donc quand j'arrive à mon troisième stage, mon moral est rebâti, je suis plus déterminée. Et puis j'ai la chance maintenant de tomber sur des enseignants qui sont ouverts. Ça fait toute la différence parce que quand on va faire nos stages et que l'enseignant n'est pas ouvert, tu es foutu. Si l'enseignant est ouvert, t'es chanceux. Donc, moi je tombe sur des enseignants qui […] voient juste le potentiel que tu as. Ils sont très objectifs, ils te donnent ta chance.

Ses deux derniers stages ont eu lieu à Ottawa. Et là encore, elle pense avoir eu une très bonne expérience. Elle a même indiqué que son superviseur de stage l'avait recommandée à une autre enseignante pour son quatrième et dernier stage.

4.9.3 Expériences liées à l'emploi

Fatou estime que la formation qu'elle a reçue à l'université l'avait bien préparée aux défis du marché du travail, malgré les difficultés liées au racisme auxquelles elle a été confrontée lors de son tout premier stage. Cela lui avait permis de se familiariser avec les rouages du métier et de bien

comprendre le fonctionnement du système. Elle dit avoir reçu tout le soutien dont elle avait besoin de la part de ses professeurs, qui lui avaient consacré beaucoup de temps et lui ont donné accès à des informations pratiques, lesquelles l'ont aidée à mieux relever les défis rencontrés sur le terrain.

4.9.3.1 Privilège blanc

Fatou relate que son insertion a été plus lente que ses collègues franco-ontariens. Elle hésite à dire si la couleur de la peau joue un rôle quelconque dans l'octroi des postes permanents. Néanmoins, selon l'extrait suivant, elle reconnait que les Franco-Ontariens sont les premiers à être recrutés. On prendra l'étudiant franco-ontarien en premier, forcément. Il n'y a rien à faire. Forcément, on le prendra. Et puis, s'il y a de la place, vous l'obtiendrez. Il n'y a pas d'explication à cela. C'est comme ça que ça fonctionne. Elle a jouté qu'en matière de recrutement, après les Franco-Ontariens, ces sont les Maghrébins qui sont privilégiés :

> Les deuxièmes qui viennent, en termes de recrutement, c'est les Maghrébins. C'est ça, il n'y a rien à faire là. La seule différence, c'est que, si tu as en face de toi un directeur qui est ouvert, qui ne regarde pas la couleur à la couleur de la peau, mais qui est plus porté sur la compétence, il va te prendre. Mais si t'es pas tombé sur un directeur comme ça, s'il n'y a pas un Franco-Ontarien, il prend le prochain Maghrébin qui vient. Et toi après tu vas prendre la suppléance à long terme, ouais.

Pour obtenir un poste permanent, l'enseignant noir doit d'abord fait ses preuves, selon les dires de Fatou : « Et puis après tu vas devoir faire tes preuves avant de passer. C'est comme moi. Ce que je sais, c'est qu'en tant que noir, tu dois faire tes preuves. »

Lorsque la question lui a été posée d'expliquer pourquoi, d'après elle, il y a si peu d'enseignant.es noir.es titulaires dans le système éducatif franco-ontarien, elle a répondu :

> La plupart des Franco-Ontariens qui vont à l'école, pour moi, pour ceux que je connais, ont toujours quelqu'un qui travaille dans l'éducation ou un parent... Et puis le fait que, de plus en plus, il n'y en a pas beaucoup, de Franco-Ontariens, donc pour moi c'est comme ça que je perçois la chose, les directions automatiquement tendant à privilégier leur candidature. Quand ils arrivent, si sur 10 postulants il y a un Franco-Ontarien, c'est sûr que, ça ne s'explique pas, il va avoir sa permanence, même s'il sort de de l'école, même s'il est en train de terminer sa formation. Mais moi, j'explique ça par le protectionnisme.

D’après cette déclaration, la faible représentation des Noir.es au sein du personnel enseignant s’explique par la volonté des Franco-Ontariens de préserver leur langue et leur culture. Pourtant, elle souligne que ces personnes enseignantes noires, elles-mêmes francophones, constituent un atout essentiel pour la vitalité et la pérennité de la langue française en Ontario.

4.9.3.2 Discrimination dans le processus de recrutement

Elle a cité la discrimination dans le processus de recrutement comme étant une des barrières avec lesquelles elle devait composer. Selon son analyse, l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés dans la région d'Ottawa est plus difficile que dans d'autres centres urbains, notamment Toronto. Elle souligne qu'à Toronto, le processus de recrutement est principalement centralisé au niveau des conseils scolaires, tandis qu'à Ottawa, bien que les conseils scolaires lancent le processus, la décision finale revient aux directeurs d'école. Cette particularité institutionnelle complique l'accès au marché du travail pour les candidats en début de carrière. Elle observe également des disparités dans le traitement des enseignants en fonction de leur profil. Certains obtiennent relativement facilement des postes permanents, en particulier les Franco-Ontariens blancs, tandis que d'autres groupes rencontrent davantage d'obstacles. En revanche, les autres vont se retrouver à faire de la suppléance à long ou à court terme. À cet égard, elle raconte avoir elle-même fait de la suppléance pendant un certain temps avant d’obtenir un poste permanent.

Après plusieurs tentatives en vue d’obtenir un poste de suppléance à long terme dans les conseils scolaires d’Ottawa, elle avait fini par décrocher un contrat de six mois, au terme duquel elle allait accepter sur une base journalière un remplacement de demi-journée dans une école de la capitale. Lorsque le poste a été affiché à titre permanent, elle avait posé sa candidature, mais il a finalement été attribué à un autre enseignant qui se trouvait déjà sur la liste d’ancienneté et qui travaillait comme suppléant dans la même école, lui aussi membre des minorités racialisées. La direction d’école qui voulait la garder lui a octroyé alors un contrat de suppléance à long terme avec la promesse, si un poste permanent venait à être disponible, de le lui octroyer.

Au moment de l’entretien, Fatou occupait, depuis cinq ans, un poste permanent avec un peu plus de responsabilités. Ce poste lui a été offert par sa direction, qui a cru en ses capacités et qui a estimé, en raison de sa performance au travail, qu’elle remplissait toutes les conditions pour occuper ce poste. Grâce aux liens qu’elle avait tissés avec certaines directions d’école, elle avait pu accéder

au marché de l'emploi sans, à proprement parler, trop de péripéties. Elle s'estimait chanceuse par rapport à d'autres enseignant.es noir.es qui œuvrent dans le système éducatif franco-ontarien et qui lui ont raconté avoir fait de la suppléance à court terme pendant très longtemps avant de pouvoir obtenir un poste de suppléant à long terme ou un poste permanent.

4.9.4 Enjeux liés à la culture et à la race

4.9.4.1 Expériences de racialisation

Comme la plupart des participant.es, Fatou a fait part de quelques microagressions dont elle a été victime dans une école.

Hostilité, rejet et micro-invalidation

Fatou indique faire face à une forme d'hostilité de la part de certains de ses collègues d'origine maghrébine surtout, lorsqu'elle essaie de remplir certaines tâches associées à d'autres responsabilités qui lui ont été confiées par la direction. Elle a le sentiment d'être rejetée et ignorée par ces derniers, qui n'acceptent même pas qu'elle entre dans leur classe. Le message qu'ils lui envoient à travers leur attitude, c'est qu'elle n'a rien à leur apprendre, c'est comme s'ils lui disaient : « Petite, oublie ça. Même si tu es enseignante là, ne viens pas frapper à notre porte. » Sur une vingtaine d'enseignants, seulement cinq acceptent qu'elle entre dans leur salle de classe, et ces cinq enseignants appartiennent au même groupe ethnoracial qu'elle, selon ses propres mots :

> Je suis confrontée, comme j'ai dit, au système des portes fermées. Personne ne veut que je vienne appuyer dans sa classe. Personne. Et les seuls qui veulent que je rentre dans leur classe, c'est des enseignants comme moi.

L'enseignante qui remplissait cette fonction avant elle était franco-ontarienne de race blanche et n'avait aucun problème pour accéder aux salles de classe. Fatou exprime sa déception de voir que ce sont des gens issus de l'immigration comme elle et originaires du même continent qu'elle qui lui barrent la route.

Colorisme

Elle estime que ces enseignant.es maghrébins rencontrent, eux aussi, des difficultés quand ils commencent dans le système éducatif franco-ontarien, bien qu'ils aient plus de chance de se faire

embaucher que les enseignant.es noir.es, en raison de la couleur de leur peau. À ce sujet, elle ajoute : « Ça, il faut le dire, il ne faut pas se voiler la face là, entre un Noir et un Maghrébin, on prendra le Maghrébin. » Toutefois, elle dit entretenir de bonnes relations avec ses collègues, même si elle reste beaucoup plus dans sa salle de classe. Ces derniers en savent très peu sur elle, à part le nombre d'enfants qu'elle a et les noms de ces derniers. À l'occasion, elles échangent quelques taquineries avec ses collègues, mais c'est tout.

4.9.4.2 Racisme systémique et barrières professionnelles

À la question à savoir si elle a été victime de racisme systémique, Fatou répond par la négative. Elle se dit chanceuse d'être toujours tombée sur les bonnes personnes. Toutefois, elle a admis que, si une direction d'école a, par exemple, à choisir entre un Franco-Ontarien de souche et un Noir, elle choisira le premier. Si cette même direction doit choisir entre un Maghrébin et un Noir, c'est le Maghrébin qui sera retenu.

> Moi, je dirais le racisme systémique, si on part du fait que, entre un Franco-ontarien, un Maghrébin et un Noir, on prendra le Franco-Ontarien d'abord, le Maghrébin ensuite et le Noir, je dirais oui. Maintenant, est-ce qu'il est généralisé… ?

Pour nuancer son propos, elle est revenue sur sa comparaison entre le système de recrutement en vigueur à Ottawa et celui pratiqué dans la grande région de Toronto. Selon elle, à Toronto, peu importe d'où vous venez, cela ne fait aucune différence. En revanche, elle pense que la chance de succès d'un candidat à un poste d'enseignant dépend énormément de l'ouverture d'esprit de la personne qui lui fait passer l'entretien d'embauche. En effet, elle a affirmé :

> Mais si tu tombes sur quelqu'un qui est vraiment ouvert d'esprit, qui, lui, en entrevue s'est dit : « C'est un enseignant qui a du potentiel, c'est un enseignant qui est compétent », tu vas avoir ta chance. Donc, ça dépend sur qui tu tombes, quelle est la direction que tu vas avoir en entrevue. Pendant tes entrevues, ça fait toute la différence ici.

4.10 Itinéraire et expériences personnelles d'Olivia

4.10.1 Origine et parcours professionnel

Olivia est née à Montréal de parents d'origine haïtienne. Ces derniers sont arrivés au Québec il y a environ une cinquantaine d'années. Comme la plupart des immigrants, ils avaient laissé leur pays en quête d'une vie meilleure, comme elle le déclare dans l'extrait suivant :

> Ils sont venus pour améliorer leur sort, parce que ma maman m'a toujours raconté qu'elle est venue avec une seule valise, donc c'est pour vraiment, comment dire, pouvoir s'établir et nous donner une vie meilleure comme enfant. Mais évidemment, comme je suis l'aîné, donc ça après une ou 2 années de leur établissement que je suis arrivée au monde.

Avant d'entamer une carrière dans l'enseignement, Olivia avait entrepris des études en lien avec la finance, qu'elle a ensuite abandonnée pour se lancer dans une carrière en informatique. Bien qu'elle ait envisagé une carrière dans ce domaine, elle a finalement réalisé que ce n'était pas la voie professionnelle qu'elle souhaitait vraiment suivre. Elle a alors complété ses crédits universitaires en ajoutant un cours dans une autre discipline afin de pouvoir enseigner au niveau secondaire. Elle a expliqué qu'au début elle n'entendait pas marcher dans les pas de son père, qui était professeur de français, mais que l'influence parentale a été plus forte.

4.10.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement

Olivia a effectué un baccalauréat en éducation une université québécoise. Au cours de sa formation, qui a duré quatre ans, elle a réalisé quatre stages. Elle était la seule femme noire de sa promotion. Cependant, elle a laissé entendre qu'un superviseur de stage a tenté de la faire échouer, malgré les commentaires positifs de l'enseignant associé.

> Il s'agissait de mon quatrième stage dans le cadre du baccalauréat de quatre ans. Tout se déroulait bien, mon maître associé était très satisfait de mon travail et me donnait d'excellents commentaires. Cependant, le superviseur de stage envoyé par l'université a exprimé son insatisfaction, tant à mon égard qu'à celui de ma collègue, une étudiante marocaine. Nous étions les deux seules minorités du groupe, composé majoritairement d'étudiants caucasiens, québécois et surtout masculins. En tant que femmes et en tant que minoritaires, nous nous sommes senties ciblées.

Une fois par semaine, le superviseur de stage, un professeur de l'université, réunissait les stagiaires afin qu'ils fassent un bilan individuel de leur semaine de stage. Après qu'ils ont eu à tour de rôle

présenté leur bilan, Olivia a expliqué que le superviseur de stage leur avait déclaré ne pas être satisfait de son travail ni de celui d'une collègue issue de l'immigration et qu'elles auraient une note d'échec. Or, elles étaient à leur quatrième et dernier stage. Elles ont toutes les deux trouvé cela d'autant plus étrange qu'elles étaient les seules étudiantes non blanches du groupe. N'ayant obtenu aucune explication valable de la part de ce professeur, elles ont décidé de porter l'affaire devant l'ombudsman et ont obtenu gain de cause.

> Après des conseils reçus, nous avons saisi l'ombudsman, car la situation était grave. Il s'agissait de notre dernière année d'études, et nous avions l'appui de nos maîtres associés. Nous avons rédigé un dossier détaillant les injustices subies, en nous appuyant sur les notes que nous avions prises tout au long du stage. Cela nous a sauvées, car non seulement nous avons pu valider notre stage., mais le superviseur a finalement été congédié. Pour moi, cet aboutissement a eu une dimension presque miraculeuse, renforcée par la foi et la prière.

Amélie a précisé que ce superviseur a finalement été congédié, parce qu'il y avait déjà eu d'autres plaintes contre lui.

4.10.3 Expériences liées à l'emploi

Avant de faire le saut vers l'Ontario, Olivia avait enseigné dans plusieurs écoles secondaires de Montréal. Son mari ayant trouvé un poste dans la fonction publique fédérale, la famille a alors quitté Montréal pour s'installer dans la région d'Ottawa-Gatineau. Étant donné qu'elle est née au Québec, qu'elle y a fait ses études et qu'elle y avait enseigné, elle pensait que ce serait facile pour elle de trouver un emploi dans une école de Gatineau, mais, a-t-elle affirmé, elle s'est heurtée à des murs. Elle a raconté avoir posé sa candidature pour un poste d'enseignante dans une commission scolaire, mais que, lorsqu'elle s'était présentée, la dame qui devait lui faire passer l'entretien était surprise quand elle l'a vue. D'après Olivia cette personne pensait, à son nom, qu'elle était blanche. Olivia était estomaquée de voir à quel point les gens étaient fermés. Le poste lui a donc été refusé. À la suite d'autres expériences presque similaires, elle s'était résignée à faire de la suppléance, tant à Gatineau qu'à Ottawa. Toutefois, elle a précisé que c'était le plus souvent des écoles d'Ottawa qui l'appelaient. Et comme elle voulait travailler, alors elle avait choisi de chercher du côté d'Ottawa. Elle a expliqué avoir fait ce choix parce qu'elle pensait, selon ses dires, que « les gens étaient plus ouverts » vis-à-vis des Noir.es dans les écoles d'Ottawa. Toutefois, elle allait vite constater que ce n'était pas tout à fait le cas.

4.10.3.1 Privilège blanc

Elle a aussi mis en relief les traitements inégaux dont les enseignant.es noir.es sont l'objet et aimerait que les instances concernées s'y attaquent afin d'y mettre fin. Elle souhaiterait que ces enseignant.es dénoncent la situation afin que les choses changent. Selon elle, l'immobilisme et l'inaction ne peuvent que contribuer à maintenir le système en place. Elle a soutenu :

> Si ce malaise n'est pas exprimé, ils ne changeront rien : ils se diront que, puisque personne ne réagit, tout peut continuer ainsi. Or ce n'est pas le cas. Il faut qu'ils comprennent qu'il existe un véritable problème. Le changement ne se fera pas du jour au lendemain, mais des ajustements graduels, même modestes, peuvent réellement transformer la situation. Pour ma part, comme je l'ai déjà mentionné, sans l'intervention de mon collègue qui a plaidé en ma faveur, je n'aurais probablement pas obtenu un poste permanent aussi rapidement. La demande était là, mais le processus aurait été beaucoup plus long.

Olivia a affirmé être témoin de traitements de faveur accordés aux personnes enseignantes blanches. Elle a rapporté avoir entendu un collègue blanc proférer des propos déplacés à l'endroit de ses élèves. La direction d'école en a été informée, mais elle n'a pas pris contre lui les mesures qui s'imposaient. Quand c'est un enseignant noir qui est en cause, la direction est toujours prompte à sévir :

Les absurdités qu'il sort aux élèves, je dis, mais qu'est-ce qu'il fait là encore ? C'est ça qui est aberrant, parce que moi je trouve que ça détruit tellement une génération, parce que ces gens-là ne devraient pas être dans le système… S'il s'agissait d'un enseignant noir, aurait été expulsé sur-le-champ.

4.10.3.2 Stagnation professionnelle

Parmi ses nombreux constats dans les écoles d'Ottawa, elle a dit remarquer que ce sont des Noir.es qui viennent faire du remplacement à court terme. Toutefois, lorsque l'année universitaire s'achève aux alentours des mois d'avril, de mai ou de juin, la plupart de ceux qui viennent faire de la suppléance dans son école sont des étudiants blancs.

> Pendant l'année où ces jeunes sont sur les bancs d'école, on sollicite particulièrement les enseignants noirs. La disparité devient frappante. C'est une observation qui m'a profondément marquée. Je ne comprenais pas vraiment pourquoi, avant de reconnaître

> que la cause est systémique, même si eux refusent de l'admettre. Parce que dès que t'as un nom compliqué, ils te relient, ils te mettent dans une classe à part. Donc, c'est ça, c'est de la discrimination encore.

4.10.4 Enjeux liés à la culture et à la race

4.10.4.1 Expériences liées à la racialisation

Olivia a abordé deux points dont elle a estimé qu'ils étaient liés à la racialisation : la condescendance de certains collègues blancs et les micro-agressions.

Condescendance des collègues blancs

À ce sujet, Olivia a dit trouver parfois l'attitude de certains de ses collègues blancs un peu froide et arrogante. Elle a l'impression que ces enseignant.es traitent leurs collègues noirs comme s'ils étaient des serviteurs ou des servantes :

> Tu sais, c'est très méprisant. Même, … il arrive aussi des gens qui ne saluent même pas... Un bonjour, ça ne va pas te tuer. On passe, on dit bonjour, la personne ne bronche pas. Ça, c'est grave. Des adultes. Quel exemple on donne aux élèves parce que les gens, les élèves voient, … ils observent. Quand on voit comme un enseignant peut être aussi méprisant, condescendant… on est où?

Microagressions raciales

Olivia a expliqué que dans ses relations quotidiennes avec les élèves revient toujours la question à savoir si elle est vraiment québécoise en raison de son teint brun. Elle a dit vivre cette situation comme une sorte de microagression. Elle a précisé qu'elle doit chaque fois expliquer aux élèves que ce n'est pas parce qu'elle est noire qu'elle ne peut pas être québécoise. Quand cette question ressurgit, elle doit chaque fois leur rappeler qui étaient les premiers occupants du territoire canadien, à savoir les autochtones. Elle a affirmé leur expliquer que, peu importe la génération, on est tous des immigrants et que la couleur de la peau ne définit pas une personne.

4.10.4.2 Racisme systémique et barrières professionnelles

Olivia nous a raconté les différentes situations auxquelles elle a été confrontée ou dont elle est témoin dans le système éducatif franco-ontarien et qui illustrent les types de racisme auxquels les enseignant.es racialisés font face.

En faisant le saut à Ottawa, elle était convaincue qu'elle ne rencontrerait pas les mêmes obstacles qu'à Gatineau. Elle pensait qu'à Ottawa tout aurait été plus facile, mais elle a expliqué que sa naïveté a cédé la place au désenchantement. Elle a affirmé avoir été confrontée au racisme systémique dans l'enseignement franco-ontarien. Elle en a pour preuve le fait d'avoir eu à faire de la suppléance pendant trois ans et demi, malgré son bagage et son expérience. Elle avait débuté par la suppléance à court terme et pense qu'elle avait pu décrocher un contrat de suppléance à long terme parce que la direction de l'école où elle travaillait avait été impressionnée par ses compétences et la qualité de son travail, et en raison de la grande appréciation de ses élèves.

> [J]e suis venue avec un bagage. Donc, je ne suis pas une petite qui vient de l'université, loin de là. Alors, ça fait une différence. Et puis je maintenais les groupes, c'était vraiment… ce n'est pas pour me vanter, mais c'est pour dire que Dieu m'a permis de faire une différence. Et les élèves, jusqu'à présent, j'ai des preuves écrites, ça me met les larmes aux yeux, les élèves étaient reconnaissants du travail que j'avais apporté.

Discrimination fondée sur la religion

Avant de travailler pour le conseil scolaire public, Olivia avait d'abord tenté d'intégrer le conseil scolaire catholique. Elle croyait que sa religion ne poserait de problème, mais sa candidature avait été refusée, parce qu'elle n'était pas catholique. À l'époque, la responsable à qui elle avait parlé lui avait expliqué qu'elle devait absolument obtenir une lettre de recommandation d'un prêtre et remplir d'autres formalités en lien avec la foi catholique. Déçue, elle avait décidé de laisser tomber.

Barrières fondées sur la couleur de la peau

Olivia juge sidérant le fait de voir des jeunes collègues blancs fraîchement sortis de l'université décrocher systématiquement un poste permanent. Elle avait pris le parti d'en parler à la directrice d'une école d'Ottawa dans laquelle elle enseignait. Celle-ci lui a répondu qu'elle n'y pouvait rien et que la faute revenait au système. D'après Olivia, si le parcours des enseignant.es noir.es est semé d'obstacles, le système scolaire franco-ontarien déroule le tapis rouge devant les enseignant.es blanc.hes. Elle a déclaré :

> C'est... vraiment flagrant, la différence est flagrante. Ces gens-là ont des contacts avec la haute direction… Et ça, malheureusement, ce n'est pas des choses dont on va parler. C'est très mafieux là. C'est comme j'ai un parrain là, tu as un contact et voilà. Mais toi qui viens d'ailleurs t'as aucune idée du système. Naïvement, je pense qu'il faut monter

> les marches, peu importe la façon, de la base jusqu'au sommet. [...]. Ce n'est pas comme ça. Il y en a qui ont passé par la porte d'à côté parce qu'ils ont un oncle, ils ont une tante, ils ont un ami qui est dans la haute direction, ils s'arrangent pour pouvoir nous passer.

Elle a relaté comment une jeune enseignante blanche l'a court-circuitée pour obtenir un poste permanent pour lequel elle avait postulé. Selon elle, cette dernière s'était arrangée pour aller parler à la direction et ainsi avoir le poste. Olivia a rapporté qu'elle était prête à partir. « J'ai dit pourquoi m'attacher? S'ils ne veulent pas, je vais aller ailleurs. Je connais mes compétences, je peux faire valoir ce que je vaux, ce n'est pas un problème. » Un collègue blanc mécontent de la manière dont elle avait été traitée, et envers qui elle s'est dite reconnaissante, n'a pas hésité à aller plaider sa cause à la direction. À la suite de cette intervention, on l'a encouragée à poser sa candidature pour un poste permanent dans une autre école, ce qu'elle avait fait et elle l'avait obtenu.

Elle estime que la couleur de la peau constitue un désavantage pour les enseignant.es noir.es en général, que ceux-ci soient nés à l'étranger ou au Canada :

> [M]oi, je suis née au Québec et je me bats, voire quelqu'un qui doit comprendre ce système et qui est abasourdi par les nombreuses subtilités de cette culture qu'il ne peut pas saisir. C'est, comment je peux dire, c'est un parcours de combattant.

Elle trouve déplorable le fait que certains collègues blancs, même s'ils sont parfois moins compétents, profitent de leur réseau de contacts pour accéder au système éducatif

Absence de reconnaissance des qualifications

Amélie a évoqué le manque de considération des directions d'école à l'égard des enseignant.es noir.es. Elle a mentionné le cas de deux collègues, dont l'une avait publié un livre et l'autre avait reçu un prix prestigieux à l'occasion du Mois de l'histoire des Noir.es. La direction n'a rien fait pour souligner ces accomplissements.

> En fait, il y a quelque chose qui me revient à l'esprit parce que je l'ai vécu à l'école. Ça concerne la reconnaissance des qualifications. J'ai deux collègues l'une est autrice, une autrice remarquable, vraiment incroyable, et l'autre a remporté un prix du gouverneur... Eh bien, leurs accomplissements ont à peine été soulignés. J'étais abasourdie, parce que je me disais que si ç'avait été quelqu'un d'autre, toute l'école en aurait parlé : il y aurait eu un panneau, une photo, une mise en valeur… Ces deux

> femmes sont exemplaires, et pourtant elles n'ont pas été honorées à leur juste valeur. Et ça, c'est frappant. Même elles étaient choquées du manque d'enthousiasme et de considération… Des petites choses comme ça qu'on n'a pas, on n'a pas cette reconnaissance. Mais bon…

Racisme dans les programmes scolaires

Selon Olivia, la discrimination pratiquée contre les Noir.es ne concerne pas seulement les enseignants, mais aussi les élèves. Elle a mis en lumière des politiques pratiquées par des directions d'écoles et qui tendent à exclure les élèves noirs de certains cours ou programmes scolaires. Des conseillers en orientation scolaire, a-t-elle affirmé, déconseillent à ces élèves de s'inscrire à ces programmes sachant pertinemment que cela peut leur porter préjudice : « Ils n'ont rien à cirer, ils veulent faire de la place pour leurs petits protégés. » Parmi les programmes qu'elle a cités, il y a celui de douance qui, d'après ce qu'elle a précisé, est exclusivement fréquenté par des élèves blancs. Elle a dit trouver anormal qu'aucun élève noir n'en fasse partie et elle a confié en avoir fait part à sa direction d'école. Elle a expliqué que tout est fait pour que les immigrants soient exclus : non seulement les tests sont extrêmement chers, mais aussi il y a une certaine rétention de l'information. Elle a déclaré :

> Les immigrants ne sont pas au courant. Ils font exprès de cacher quelques informations. C'est qu'on me l'a dit, ils ne divulguent pas tout. Et quand ils divulguent, ils font exprès de divulguer proche de la date limite, ou ils n'ont pas le temps d'aller postuler. Oh! je te dis beaucoup de magouilles et ça, c'est ça qui est triste. Parce que non les parents ne connaissent pas leurs droits. Eh bien, je dis souvent aux enfants : « Appelez, dites à vos parents d'appeler parce que moi je ne peux pas parler pour vous, parce que je serais en conflit d'intérêts. »

Elle s'est souvenue d'avoir appelé, sous couvert de l'anonymat, la mère d'un élève pour lui conseiller d'intervenir personnellement auprès de la direction pour que son enfant soit inscrit à la classe de douance. Et d'ajouter :

> C'est de ça qu'on a besoin, des gens qui prennent des actions, c'est des petites actions, mais ça peut faire toute une différence pour l'avenir de nos enfants. Donc, ce n'est pas vrai, je trouve ça important qu'ils connaissent leurs droits, qu'ils connaissent la loi parce qu'ils se font vraiment niaiser.

Discrimination fondée sur le genre

Pour une raison qu'elle ignore, Olivia a dit observer une certaine discrimination fondée sur le genre dans le recrutement des enseignants. Les hommes sont moins susceptibles d'être recrutés que les femmes. De plus, selon elle, il est plus difficile pour ces derniers de trouver un poste permanent dans l'enseignement intermédiaire en Ontario. Cette situation est beaucoup plus notable lorsqu'il s'agit d'enseignant.es noir.es. Selon Olivia, ceux-ci sont relativement plus visibles au niveau secondaire, bien qu'en faible proportion.

4.11 Itinéraire et expériences personnelles de Maxo

4.11.1 Origine et parcours professionnel

D'origine haïtienne, Maxo a immigré au Canada en 2006. Avant son arrivée, il avait décroché un baccalauréat en communication sociale. Il avait par la suite travaillé, pendant quelques années, comme rédacteur dans deux quotidiens de son pays. Il a enseigné environ sept ans dans des écoles de la place, au primaire tout d'abord, puis au secondaire. Il avait commencé à enseigner au primaire pendant qu'il était en troisième secondaire.[3]

> En fait, euh, j'ai fait un court passage au primaire, après, c'était le secondaire. En réalité, le contexte de mon entrée dans l'enseignement est particulier : mon cousin possédait une école, et c'est là que j'ai commencé à enseigner. J'étais alors en classe de troisième et j'y ai travaillé pendant environ trois ans. Par la suite, lorsque je suis arrivé en philosophie, j'ai dû interrompre un moment, car les cours de « philo A » se donnaient uniquement l'après-midi, ce qui entrait en conflit avec mon horaire à l'école. J'ai néanmoins repris l'enseignement en parallèle de mes études universitaires. Au total, en Haïti, j'ai cumulé environ six à sept années d'expérience dans l'enseignement.

Après son arrivée au Canada, il s'est inscrit dans une université ontarienne pour effectuer des études plus approfondies dans le domaine de la communication sociale. Il en est sorti avec un autre baccalauréat. Ne voulant pas déroger à la tradition familiale, selon laquelle plus on étudie meilleures sont ses chances dans la vie, il a décidé de faire une maîtrise dans le même domaine

[3] Le système éducatif haïtien comprend un enseignement fondamental de neuf ans, suivi du secondaire, puis du niveau universitaire. Les études secondaires vont de la 1ère secondaire à la 4e secondaire. À l'époque à laquelle le participant fait référence, le secondaire était d'une durée de sept ans et la « classe de 3e » dont il parle correspondait à ce qui est aujourd'hui la 1ère secondaire. Les années du secondaire se comptaient à rebours : 6e, 5e, 4e, 3e, 2e, 1ère et terminale.

dans la même université. Il espérait que cela lui permettrait d'accéder plus facilement au marché du travail, mais il a vite été désillusionné. Il a affirmé :

> Vient ensuite le moment de confronter la réalité : comment ces diplômes allaient m'aider à trouver une place sur le marché du travail. J'ai vite constaté que les perspectives étaient limitées, que rien ne fonctionnait comme prévu. Pendant ce temps, les responsabilités s'accumulaient et je devais chercher des solutions. J'ai donc accepté divers petits emplois, souvent difficiles et peu valorisants, en attendant de trouver une véritable stabilité professionnelle.

Après avoir exploré sans succès une autre voie professionnelle, il a finalement décidé de s'inscrire au programme de formation des enseignants d'un an à l'Université d'Ottawa.

4.11.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement

Maxo a effectué sa formation en éducation de 2017 à 2019. Comme il avait déjà fait d'autres études à cette même université, il a expliqué que sa formation s'était bien déroulée, qu'il n'avait rencontré aucune difficulté. Pour ses stages, il a précisé que l'université avait eu de la difficulté à placer les étudiants, surtout les étudiants noirs, parce qu'elle n'arrivait pas à trouver des enseignants qui acceptent de les accueillir. Pour son deuxième stage, par exemple, il avait dû se débrouiller lui-même pour trouver un enseignant accompagnateur.

> À un certain moment, comme l'université avait des problèmes à trouver des stages pour mettre surtout les étudiants africains pour leur trouver des stages. Il y avait des problèmes pour leur trouver des stages. Je pense que les enseignants ne voulaient pas les recevoir. Mon deuxième stage, j'ai dû le trouver moi-même.

Maxo a déclaré avoir fait trois stages au lieu des deux requis. Il avait été obligé de reprendre son premier stage, l'enseignant qui l'accompagnait lui ayant dit, du jour au lendemain, que cela n'allait pas et qu'il n'avait pas besoin de revenir. Il a expliqué qu'il avait eu une rencontre avec elle pour son évaluation et qu'il avait trouvé que ses commentaires portaient surtout sur sa personne et non sur ses compétences. Par exemple, elle lui aurait reproché de ne pas être « émotionnellement ouvert », ce qui pour Maxo ne voulait rien dire. Il a déclaré :

> Même si on fait le même métier, on ne va pas nécessairement avoir le même tempérament. Moi, avant de m'ouvrir, de me mettre à l'aise, j'ai besoin d'un certain temps… Je trouvais que ça n'avait rien à voir avec une évaluation de connaissances. Je

> pensais que ça allait être : Ok, préparation des leçons, c'est fait; son français, c'est correct; son intervention en salle de classe, c'est correct; voilà ce qu'il doit travailler, voilà ce qu'il doit améliorer, etc. Vraiment, j'ai trouvé que c'était comme une question d'affinités personnelles.

Il s'est souvenu que cette enseignante voulait parfois qu'il reste à l'école jusqu'à 18 heures, voire jusqu'à 19 heures. Souvent, quand le mari de cette dernière appelait, elle s'informait à savoir si tout le monde chez elle était rentré. Quand c'était le cas, c'est alors qu'elle le libérait. Il a déclaré avoir été horripilé par le fait qu'elle le traitait certaines fois comme s'il était un enfant.

> Il est vrai que je suis en reconversion professionnelle et actuellement en stage, mais je demeure avant tout un adulte. Il y a un certain rapport qu'on doit avoir, un rapport de respect entre adultes. On peut toujours échanger, expliquer ce qui est attendu ou ce qu'il conviendrait de faire. Mais elle me donnait plutôt l'impression qu'elle était l'adulte et moi un enfant. C'était comme si elle considérait que c'était une chance pour moi de faire mon stage avec elle.

Il avait porté plainte à l'université contre elle, mais, lors de la rencontre qu'il a eue avec le comité qui était chargé de son cas, il avait l'impression qu'on voulait qu'il porte toute la responsabilité. Il trouvait cela d'autant plus frustrant que la personne qui supervisait son stage et qui faisait partie du comité était amie avec l'enseignante. En allant devant ce comité, Maxo a dit qu'il ne s'attendait pas à grand-chose, car il les soupçonnait, pour répéter ses propres de « rouler les immigrants dans du beurre ». Son objectif était de les démasquer, a-t-il déclaré. Finalement, tout ce que le comité a consenti à faire, c'était de l'autoriser à reprendre le stage dans une autre école.

Lorsqu'il a réalisé son deuxième stage, il l'a effectué avec une personne enseignante noire, née au Québec, qui lui a fait prendre conscience que « parfois il vaut mieux faire le dos rond », qu'il ne peut pas toujours vouloir avoir raison, que c'est bien de se battre contre le système, mais que pour cela il faut être à l'intérieur du système. Une façon de lui dire que le fait de porter plainte pouvait avoir un impact négatif sur sa carrière. Elle lui aurait déclaré :

> Dans la plupart des cas, ces gens-là, ils sont des amis, ils prennent le dîner ensemble, ils font le barbecue ensemble, ils font le kayak ensemble… Maintenant, est-ce que tu penses vraiment qu'ils vont donner tort à l'autre et détruire sa carrière à cause de toi qu'ils viennent à peine de connaître ça fait deux ou trois mois? Ça ne va pas se passer comme ça. Des fois, il faut… faire semblant que tu ne comprends pas.

Maxo a témoigné qu'il était chanceux d'avoir rencontré cette enseignante, car chaque fois qu'il est enclin à réagir de façon véhémente face à des situations injustes qu'il vit lui-même ou dont il est témoin dans des écoles d'Ottawa, il réfrène sa colère en songeant à ce qu'elle lui avait dit.

Pour avoir repris son premier stage, il a dû attendre une année de plus avant d'obtenir son diplôme et sa carte de compétence.

4.11.3 Expériences liées à l'emploi

Après avoir terminé sa formation, Maxo a d'abord fait de la suppléance à court terme. Il a rapporté avoir travaillé dans presque toutes les écoles gérées par le conseil dans lequel il travaillait au moment de l'entretien et qu'il n'a jamais vu un de ses anciens camarades de promotion blancs faire du remplacement. En effet, il a déclaré :

> Les gens qui font la suppléance, c'est les Noir.es, et à la limite les Arabes…. Je ne sais pas par quelle magie ça arrive, mais c'est comme ça… Tu ne rencontres pas de Blancs qui font de la suppléance, ça n'existe pas. Je ne sais pas, dans les contrées éloignées où il n'y a pas de minorité, je ne sais pas comment ça se passe. Mais comme à Ottawa, ici, non, ça n'existe pas. Je pense que tous les gens qui ont étudié à l'Université d'Ottawa peuvent te dire ça.

4.11.3.1 Privilège blanc

D'après son témoignage, les étudiants blancs ont généralement un poste qui les attend dans une école quelconque, bien avant qu'ils ne terminent leurs études, tandis que les étudiants immigrants, la plupart des Noir.es, peuvent tout au plus espérer se retrouver sur une liste de suppléance.

> En général, bien avant même de terminer leurs études, ils ont déjà un poste assuré. Je ne sais pas par quel mécanisme cela se produit, mais c'est un fait. Je n'ai jamais rencontré une seule personne blanche qui soit passée par la suppléance : ça n'existe tout simplement pas. Peut-être que dans des régions éloignées, où il y a peu de diversité, c'est différent, je ne saurais pas dire. Mais ici, à Ottawa, ce phénomène n'existe pas. Tous ceux qui ont étudié à l'Université d'Ottawa pourraient te le confirmer. J'ai travaillé dans presque toutes les écoles, et jamais je n'ai vu une personne considérée comme blanche faire de la suppléance.

Depuis un an, au moment de l'entretien, Maxo occupe un poste régulier à 50 % dans une école. Il avait posé sa candidature pour un deuxième poste régulier afin d'avoir ses 100 %, mais la direction

d'école lui a joué un mauvais tour. Il a relaté qu'après son entretien d'embauche on l'avait appelé pour lui offrir le poste et qu'il avait accepté l'offre. Cependant, une heure après, selon l'extrait qui suit, la direction l'a rappelé pour lui dire que le poste n'était plus disponible.

> J'ai appliqué, j'ai passé l'interview, et cetera. Et puis j'étais content quand ils m'ont appelé, quand la direction m'a appelé personnellement pour me dire que j'avais le poste. J'ai appelé des amis pour leur donner la bonne nouvelle. Puis une heure après, la direction m'a rappelé pour me dire que : « Maxo, le poste n'existe plus. »

En dépit de sa déception, il a décidé de ne pas baisser les bras et de continuer à postuler jusqu'à ce qu'il ait sa permanence. En attendant, il a dû accepter un contrat à long terme à 50 % dans une autre école. Il fait la navette entre les deux écoles, situées l'une de l'autre à environ une heure de distance en voiture.

4.11.3.2 Manque de solidarité des collègues blancs

Du point de vue de Maxo, la question de réseautage constitue un problème majeur pour les enseignants immigrants. Lorsque ces derniers arrivent dans les écoles, ils sont appelés à évoluer dans un environnement où les enseignant.es blanc.hes se connaissent, forment un cercle fermé et s'entraident. Face à un tel état de fait, l'enseignant immigrant va souvent se retrouver isolé. Ce sentiment d'isolement, il le vit surtout lorsqu'il doit assurer en urgence un long terme et qu'il est appelé à manipuler certains supports technologiques, dont des logiciels ou applications avec lesquels il n'est pas familier :

> Bon, je pense que beaucoup d'immigrants ont ce problème parce qu'il y a certaines applications liées à des conseils scolaires qu'ils ne connaissent pas très bien. Et puis comme ils ne sont pas vraiment trop formés pour savoir comment bien les utiliser, du coup, ça les désavantage au départ.

Il a relaté qu'une fois il partageait un bureau avec un collègue blanc. Il voulait savoir comment utiliser une des applications du conseil scolaire pour faire ses présentations, mais celui-ci n'a pas voulu lui montrer. Maxo a expliqué qu'il avait eu recours à d'autres alternatives pour ne pas rester bloqué. Et c'est lorsque son collègue a réalisé qu'il avait pu se débrouiller tout seul qu'il a fini par accepter de partager ses connaissances avec lui.

Les enseignant.es noir.es, qui sont le plus souvent ceux qui doivent affronter ce genre de situations, sont snobés par leurs collègues blancs qui les considèrent comme des analphabètes au point de vue technologique. Faute de trouver un collègue blanc qui soit ouvert et qui accepte de les aider, ces enseignant.es peuvent quelquefois être très mal pris. D'où, selon lui, la nécessité pour eux de faire partie d'un réseau.

De plus, Maxo a dit trouver que ses collègues enseignants blancs reçoivent suffisamment d'encadrement quand ils commencent dans le système scolaire, ce qui n'est pas le cas pour les enseignants issus de l'immigration. Il a affirmé souhaiter que les enseignants issus de l'immigration, surtout les nouveaux diplômés, bénéficient d'un meilleur encadrement et que, lors des stages, l'accent soit mis sur des cas un peu plus pratiques, de sorte qu'ils soient plus à l'aise lorsqu'ils se retrouveront seuls dans une salle de classe pour la première fois.

4.11.4 Enjeux liés à la culture et à la race

4.11.4.1 Expériences liées à la racialisation

À l'instar des autres participant.es, Maxo a vécu des expériences de racialisation

Infériorisation de l'enseignant noir

Maxo a précisé qu'il fait l'effort de ne pas tout associer au racisme, mais il a dit croire aussi que certains, comme cette enseignante, font délibérément le « choix de traiter les autres en inférieurs », parce qu'ils font partie d'un système dans lequel ils ont tous les privilèges. Il a dit avoir noté que, lorsqu'il fait de la suppléance dans des régions un peu plus reculées d'Ottawa, les gens sont plus ouverts. Selon lui, c'est dû au fait que l'offre d'enseignants y est très limitée. À cet égard, il a déclaré :

> [T]u ne prends le travail de personne. Tu vas voir, les gens vont être moins menaçants, ils sont plus ouverts, ils t'acceptent plus. Parce que le travail que tu es en train de faire, si tu n'es pas là, il n'y a même personne pour le faire là.

Il a affirmé penser que c'est surtout dans le centre d'Ottawa que le racisme est le plus flagrant. L'offre d'enseignant.es y étant plus grande, les collègues blancs tendent à penser que les

enseignants issus de l'immigration viennent prendre leur emploi et sont par conséquent plus « hostiles ».

Assignation à des tâches dévalorisantes

Maxo a raconté une expérience qui l'a profondément marqué. À la fin de l'année, alors que la charge de travail diminuait, la direction lui a demandé d'aller aider dans une classe où il pourrait potentiellement aider certains élèves. À son arrivée, l'enseignante responsable lui a dit qu'elle n'avait pas besoin d'aide. Elle l'a toutefois emmené dans la réserve et lui a demandé d'effectuer une tâche subalterne : nettoyer le matériel artistique. Maxo a été surpris et mal à l'aise, car cette demande ne correspondait en rien à ses responsabilités professionnelles. Ne voulant pas entrer en conflit, il a refusé la demande et a quitté la classe. Pour lui, cette situation représentait non seulement un manque de respect, mais aussi une forme de discrimination. Il était convaincu qu'un collègue blanc n'aurait pas été chargé d'une telle tâche. Cet incident a renforcé son sentiment que certains préjugés peuvent influencer la façon dont les personnes racialisées sont perçues et traitées dans le milieu scolaire, même lorsque cela semble inoffensif à première vue. Et d'ajouter :

> C'est le genre de racisme subtil qui fait… comme la personne te voit, puisque dans son univers elle t'associe à moins qu'elle, donc elle a une propension à faire ou à dire des affaires qu'elle ne dirait pas à une autre personne. Ouais... Mais ces personnes savent très bien comment traiter une autre personne qui est de sa race. Quand quelqu'un choisit de te traiter comme un inférieur, tu sais que ce n'est pas un accident. Cette personne agit ainsi parce qu'elle ne risque presque rien. Pourquoi ? Parce qu'elle évolue dans un système qui la favorise et dans lequel elle est privilégiée.

4.11.4.2 Racisme systémique et barrières professionnelles

Maxo croit que le racisme est le principal élément qui fait obstacle à l'inclusion des minorités racialisées dans l'enseignement en Ontario, particulièrement dans les écoles franco-ontariennes. Il a évoqué un racisme subtil.

> Le racisme dans ce milieu se manifeste de manière subtile. Ce n'est pas le racisme ouvert et brutal, comme celui d'une personne qui vous insulte dans la rue, car ce type d'attitude ne m'empêcherait ni d'obtenir un emploi ni de progresser professionnellement. Le véritable racisme, selon moi, apparaît lorsque, malgré des compétences et un bagage deux ou trois fois supérieurs, on se retrouve face à un collègue qui n'a que quelques années d'expérience et qui, pourtant, est davantage

> reconnu ou favorisé. C'est là que réside le vrai racisme. C'est quand tu vois un autre qui vient de commencer en même temps que toi, le mode d'encadrement que la personne reçoit, toi-même tu es là, tu ne savais même pas que ce genre d'encadrement existait.

Il a affirmé ne pas avoir de problème avec un individu qui, de sa fenêtre, le voit passer et crie « sale nègre », parce que, a-t-il dit, ce genre de racisme ne va pas l'empêcher d'avoir un emploi ni de progresser professionnellement. Pour lui, le racisme institutionnel ou systémique est encore plus insidieux, car non seulement il favorise un groupe au détriment d'un autre, mais aussi il pratique l'exclusion. Il a déclaré :

> Être confronté au racisme systémique, c'est faire face à un mode de fonctionnement institutionnel qui crée des inégalités invisibles. Le système est organisé de telle manière qu'il ouvre des possibilités à certains, mais les ferme à d'autres, sans que la cause apparente soit toujours identifiable. Par exemple, tu postules dans une école où tu remplaces régulièrement pendant un ou deux ans, mais dès qu'un poste permanent se libère, il est attribué à quelqu'un d'autre. Et lorsque tu te renseignes, tu découvres que cette personne possède exactement le même nombre d'années d'expérience que toi, sans qualifications supplémentaires. Pourtant, elle est choisie par la direction, alors que ton engagement régulier n'est pas reconnu.

Il a expliqué qu'il tenait une liste des établissements scolaires d'Ottawa qu'il refusait désormais de fréquenter, car il estimait que le risque d'y être victime de racisme était trop élevé. Selon lui, plusieurs collègues noirs avec qui il a étudié partagent cette perception et se sont passé le mot à cet égard :

> On sait qu'il y a certains endroits dans la ville d'Ottawa où tu as plus de chance de vivre le racisme que dans d'autres écoles, voilà, c'est ça. Il y a ces écoles, on dit non. Si t'as vraiment pas le choix, tu peux y aller, mais attends-toi qu'il puisse y avoir des problèmes.

Il a raconté qu'un stagiaire noir, affecté dans une école où il faisait de la suppléance, avait été brusquement renvoyé de son stage. L'enseignante responsable lui avait dit qu'elle devait prendre un congé pour raisons familiales et qu'elle ne serait plus en mesure de le superviser. Selon lui, cette justification n'était qu'un prétexte utilisé pour se débarrasser du stagiaire, puisque cette enseignante n'avait pas réellement pris de congé.

Obstacles à l'avancement professionnel

Maxo affirme être victime de racisme systémique dans les écoles de langue française de l'Ontario. Il observe que les enseignant.es blanc.hes reçoivent souvent un traitement plus favorable, notamment dans l'attribution des postes réguliers. Il cite l'exemple d'une jeune enseignante blanche qui a rapidement obtenu un poste régulier puis sa permanence, malgré son faible niveau d'expérience, alors que d'autres enseignants plus anciens peinent à avancer. Cette situation, dit-il, est pour lui profondément frustrante et révélatrice d'inégalités persistantes.

4.12 Itinéraire et expériences personnelles de Josué

4.12.1 Origine et parcours professionnel

Lorsqu'il est arrivé au Canada au milieu des années 2000, il était déjà titulaire de plusieurs diplômes universitaires dans les domaines techniques et économiques. Dans son pays d'origine, il avait accumulé près d'une décennie d'expérience dans l'enseignement des sciences au niveau secondaire, tout en travaillant dans le domaine de la comptabilité.

Dès qu'il est arrivé au Canada, il s'est inscrit dans une faculté d'éducation ontarienne pour y effectuer un baccalauréat. Après avoir obtenu son diplôme, il s'est inscrit au programme de maîtrise de la même faculté. Au terme de ce programme, il avait commencé à enseigner, d'abord en faisant de la suppléance dans des écoles d'Ottawa.

4.12.2 Expériences vécues lors de la formation en enseignement

Josué a rapporté qu'il avait acquis suffisamment de bagages pour pouvoir faire face aux défis du marché de l'emploi, mais il estime qu'il y avait un monde de différence entre les cours et la réalité du terrain. Venant d'une autre culture, surtout qu'il avait déjà enseigné dans son pays d'origine, il a fait face au choc culturel, car les cours à la faculté ne lui ont pas permis d'anticiper certaines difficultés auxquelles il allait être confronté.

> On nous a donné des atouts, on nous a donné des connaissances vraiment, mais c'est arrivé sur le terrain… Les connaissances qu'on nous a données là-bas, c'était une bonne chose, mais arrivé sur le terrain, dans les écoles, ça, c'est une autre réalité. C'est une autre réalité que tu vas vivre.

Des expériences de stages contrastées

Il a effectué deux stages dans différents établissements pendant sa formation. Avant cela, comme tous les étudiants, il a dû effectuer un stage d'observation de courte durée afin de se familiariser avec le quotidien d'une classe. Cependant, à son arrivée à l'école, il a appris que la personne chargée de l'accueillir serait absente pendant plusieurs jours, ce qui l'a empêché de mener à bien cette étape préparatoire. Il estime aujourd'hui que cette occasion manquée aurait pu mieux le préparer et l'aider à éviter certaines difficultés qu'il a rencontrées par la suite, notamment lors de son deuxième stage. Son premier stage s'est bien déroulé, mais le deuxième a été plus difficile. Il avait mis en pratique des méthodes d'enseignement qu'il avait utilisées dans son pays d'origine, ce qui n'a pas plu à l'enseignant chargé de le superviser. Ce dernier avait même envisagé de lui donner une évaluation négative. Il n'a toutefois pas échoué, grâce à l'intervention de son superviseur de stage, qui est venu clarifier la situation et expliquer qu'en tant que nouvel arrivant dans le pays, il avait besoin de temps pour s'adapter aux attentes et au fonctionnement du système scolaire local.

Absence d'acceptabilité

Sans pour forcément remettre en question l'accompagnement qu'il a eu, il pense que les enseignant.es noir.es ont un traitement bien particulier dans le système éducatif franco-ontarien. Il explique qu'ils sont confrontés à un problème d'acceptabilité. Ils ne sont pas traités de la même manière que le personnel enseignant blanc. Il déclare : « Comme enseignant ethnoculturel, quand tu arrives dans une salle de classe, quand les élèves te regardent, les élèves te trouvent un peu différent d'eux autres, parce que tu es un étranger. Et puis on ne nous fait pas confiance. » À son avis, un enseignant blanc est mieux considéré qu'un enseignant noir, car selon lui les élèves se reconnaissent plus facilement dans celui-là que dans celui-ci, du moins c'est ce qu'il a ressenti lors de ses deux stages.

4.12.3 Expériences liées à l'emploi

Josué a relaté les nombreuses péripéties qu'il a rencontrées sur sa route avant d'obtenir un poste régulier dans les écoles franco-ontariennes.

4.12.3.1 Privilège blanc

Favoritisme et du népotisme

Josué fait un constat accablant de favoritisme et de népotisme sévissant dans les écoles. Il s'explique mal pourquoi les enseignant.es blanc.hes qui ont fait le programme en même temps que lui ont pu accéder, deux à six mois après l'obtention de leur diplôme, à un poste permanent, tandis que les enseignant.es noir.es doivent s'inscrire sur une liste de suppléance. Dans l'extrait suivant, il met en exergue le favoritisme qui prévaut dans le système scolaire de l'Ontario :

> C'est une question de noms, c'est une question de contacts, de qui tu connais. Et pas seulement… même au niveau des enseignants, même au niveau des directions d'écoles, c'est comme ça. C'est un réseau, ça fonctionne en réseau, ça fonctionne même parfois en noms de famille. Si tu es un Tremblay, tu as par exemple un parent qui était directeur d'école… C'est comme ça que ça fonctionne en éducation […]. Dans certaines écoles, où j'ai travaillé, il y a même des surintendants… ce ne sont pas des gens qui ont passé beaucoup de temps dans l'éducation, c'est une question de contact. Ton père était le commandant de la police d'Ottawa, et puis tu arrives, on dit c'est les fils de telle personne, et puis tu vas cheminer, tu vas faire ta route beaucoup plus facilement dans le système.

Après l'obtention de son baccalauréat en éducation en 2006, il a eu un premier contrat de suppléance à court terme. Et de fil en aiguille, il a obtenu quelques contrats ici et là pour faire ce qu'il appelle des « bouche-trous », mais ce n'est qu'en 2016 qu'il a fini par obtenir un poste régulier. Pendant un certain temps, son nom a même été rayé de la liste de suppléance, pour avoir annulé à quelques reprises après avoir été programmé pour faire des remplacements d'une demi-journée et d'une journée dans certaines écoles.

4.12.4 Enjeux liés à la culture et à la race

4.12.4.1 Expériences liées à la racialisation

Josué a décrit divers comportements et situations liés à la racialisation et au racisme dont la plupart de ses collègues noirs, lui y compris, sont l'objet dans l'enseignement franco-ontarien.

Dévalorisation due à la couleur de la peau

De par ses expériences, Josué estime que les enseignant.es noir.es sont dévalorisés, que dans l'esprit des autres acteurs du système éducatif, ils sont appelés à faire seulement de la suppléance. Il se demande comment il se fait que la banque de suppléance mise en place dans les conseils scolaires soit presque exclusivement constituée d'enseignant.es noir.es. Ceux-ci ne sont pas considérés comme des enseignants à part entière, bien qu'ils aient leur diplôme et leur carte de compétence. D'après lui, le comportement des collègues blancs pousse parfois les élèves à ne pas avoir de respect pour les EENII. Il a relevé que la présence de ces enseignant.es, en raison de la réaction et de l'attitude des autres collègues blancs, des élèves et même des parents, n'inspire pas trop confiance. Leur compétence est mise en doute.

> Nous devrions être, par exemple, bien placés dans les écoles. Mais arrivés dans les écoles, on nous laisse seuls, c'est comme si on était des intrus, des étrangers. Les élèves peuvent avoir des comportements irrespectueux envers nous … et puis les parents… Jusqu'à nos jours, il y a des parents qui ne sont pas prêts à accepter qu'un enseignant issu des minorités ethnoculturelles enseigne à leurs enfants.

Il a raconté une situation qu'il avait vécue alors qu'il était allé faire de la suppléance une fois dans une école d'Ottawa. Lorsqu'il a rejoint une nouvelle équipe enseignante, il a remarqué qu'un espace de rangement utilisé par plusieurs collègues était ouvert et accessible. Le lendemain, cet espace avait été verrouillé à l'aide d'un dispositif de sécurité. Cela l'a amené à se demander si cette mesure avait été prise en raison de sa présence, ce qui lui a donné l'impression d'être perçu comme un intrus ou une personne indigne de confiance.

Comme il occupait un poste à long terme et était de plus en plus présent dans l'établissement, il a remarqué au bout de quelques semaines que le dispositif avait été retiré. Il en a conclu qu'un climat de confiance avait commencé à s'installer.

> Je suis arrivé à l'école pour un contrat à long terme... À mon arrivée, j'ai remarqué un espace de rangement qui avait été laissé ouvert. Le lendemain, ce même espace était verrouillé le lendemain à l'aide d'un dispositif de sécurité visible. Cela m'a frappé : j'ai eu l'impression d'être perçu comme un intrus, comme quelqu'un dont on se méfiait, presque comme un voleur. Pourtant, j'étais enseignant à part entière et je restais souvent tard, jusqu'à 7 ou 8 heures du soir, pour préparer mes cours. Voir ce dispositif me donnait l'impression d'être dans une prison, comme si la confiance n'existait pas.

> Mais, après deux ou trois semaines, la chaîne a disparu. Petit à petit, j'ai senti que la confiance s'installait, qu'on pouvait me laisser accéder aux choses sans craindre que quoi que ce soit disparaisse.

Dévalorisation due au fait d'être un suppléant

Josué estime que la suppléance en elle-même est dévalorisée par certains acteurs du système. Par exemple, quand l'enseignant titulaire doit s'absenter, il laisse pratiquement les mêmes exercices aux élèves. À son retour, il jette les copies à la poubelle. Cela illustre bien le mépris dans lequel on tient l'enseignant dans les écoles en Ontario :

> On a organisé le système pour que les enseignants issus des minorités ethnoculturelles… fassent de la suppléance dans les écoles. Ils ne sont pas là pour être enseignants dans l'ensemble. On a besoin de ces gens-là quand les « vrais » enseignants sont absents [...]. On va les prendre, par exemple, pour rester dans la salle de classe, même s'ils n'enseignent pas.

Quand un collègue blanc croise un enseignant noir dans les couloirs, son premier réflexe va être de lui demander qui il remplace, même si ce dernier est titulaire de sa classe. Comme quoi, un enseignant noir ne peut qu'être un suppléant, peu importent ses diplômes ou ses compétences. Il affirme même avoir déjà entendu des collègues blancs tenir des propos désobligeants et déplaisants au sujet des enseignants suppléants.

Rejet par les collègues blancs

Josué raconte ressentir une certaine forme de rejet dans son environnement de travail, particulièrement lors de ses interactions avec des collègues blancs. Il soutient : « Il y a des enseignants, même si tu leur dis bonjour, ils ne répondent pas ».

Xénophobie et négrophobie

Bien que le Canada soit un pays multiculturel, Josué trouve que la peur des étrangers est encore présente dans les écoles en Ontario. Il affirme que certaines directions d'école ont du mal à composer avec la diversité : « Mais il y a des directions…, ce sont des gens qui sont très racistes, ce sont des gens qui n'aiment pas les étrangers. »

Il nous a raconté une anecdote qu'il l'a profondément marqué. Lorsqu'il était allé faire de la suppléance dans une école, un collègue blanc lui avait conseillé de choisir une autre école la prochaine fois qu'il voudrait faire de la suppléance.

> Un collègue blanc m'avait dit : « Josué, la prochaine fois, si tu peux choisir ton lieu de suppléance, évite de venir ici. Les parents sont pour la plupart des employés du gouvernement, et ils n'apprécient pas vraiment les enseignants issus de la diversité.

Une direction d'école lui aurait un jour rapporté que des parents avaient envoyé des courriels pour dire beaucoup de méchancetés contre lui. Lorsqu'il a demandé à voir les courriels pour qu'il puisse répondre directement aux parents, le directeur en question se serait défilé, arguant que les parents n'aimaient pas cela. Dans la foulée de ces événements racontés, Josué dit avoir eu une mauvaise évaluation dans cette école-là, ainsi que dans une autre école de la même région.

> C'est arrivé pour de vrai. J'ai eu deux évaluations insatisfaisantes, à l'école [X] et à l'école Y. À l'école [Y], la direction m'a dit : « Josué, il y a plein de parents qui ont porté plainte contre toi. » J'ai répondu : « Ok, passez-moi leurs courriels, je vais leur parler directement. » Et là, la direction m'a dit : « Non, les parents n'aiment pas ça. »

4.12.4.2 Racisme systémique et barrières professionnelles

Josué a fait état de divers obstacles qu'il a dû surmonter dans le système éducatif franco-ontarien. Alors que son nom figurait sur liste de suppléance, il a été amené à subir un test d'aptitude et de comportement au travail, ainsi qu'un test de mathématiques pour pouvoir être maintenu sur la liste et être embauché par la suite. Bien qu'il ait réussi ces deux tests obligatoires, son nom est resté sur la liste pendant deux ans sans obtenir un contrat de suppléance à long terme. Après deux ans, s'il voulait continuer à être sur la liste, il devait postuler à nouveau. Pour ne pas perdre sa chance, il a donc reposé sa candidature, mais celle-ci n'a pas été retenue. Quand il a contacté les ressources humaines pour connaître les raisons d'un tel refus, le directeur, après vérification, lui a répondu qu'il s'agissait d'une erreur. En dépit de cela, il a été soumis à un entretien pour pouvoir réintégrer la liste.

À la suite des difficultés rencontrées, il a déposé plusieurs plaintes auprès de son syndicat, mais il n'a pas été pris au sérieux. Selon lui, un enseignant noir issu de l'immigration qui porte plainte devient une carte marquée. L'affaire est le plus souvent réglée de gré à gré.

Avant d'avoir obtenu sa permanence, il a dû encore une fois se colleter au système. Il avait demandé à passer du niveau intermédiaire au niveau secondaire, mais ses démarches n'ont pas été de tout repos. La directrice de l'école où il enseignait s'y est catégoriquement opposée. Josué explique que, même pour ce genre de chose, c'est le copinage qui l'emporte. Le président de son syndicat a été obligé de s'en mêler, estimant que la directrice n'avait pas à s'immiscer dans un pareil dossier qui, à son gré, relevait des ressources humaines. Grâce à l'intervention de celui-ci, Josué avait fini par obtenir le changement de palier tant convoité et, du coup, un poste permanent.

Expérience de la discrimination après sa formation en éducation

De l'avis de Josué, les directions d'écoles pratiquent la discrimination contre les EENII même dans la répartition des cours. On peut leur donner par exemple des horaires qui ne leur conviennent pas, et il arrive parfois qu'on fasse pression pour qu'ils les acceptent, ce qu'on ne fait pas à des collègues blancs. Il peut même arriver qu'on leur enlève un cours pour le donner à un enseignant blanc. Il suffit que ce dernier manifeste son intérêt pour le cours en question.

> Je connais désormais bien le fonctionnement du système, mais la répartition des cours reste parfois problématique. Il arrive qu'on t'attribue un horaire qui ne te convient pas ou qu'on exerce une certaine pression sur toi, alors que cette pression n'est pas appliquée aux enseignants blancs. Par exemple, si un cours t'est assigné, mais qu'un enseignant blanc souhaite l'enseigner, il saura comment faire pour que ce cours soit retiré de ton horaire.

Il relate avoir fait face à de la discrimination et avoir été traité différemment tant par les directions d'écoles que par des parents d'élèves. Quand c'est un enseignant blanc qui interagit avec un parent, celui-ci est plus à l'écoute que s'il s'agit d'un enseignant noir : « […] quand tu enseignes dans une école où la majorité c'est des Blancs, on n'a pas le même traitement. »

Politique d'exclusion

Josué se rappelle une conversation qu'il avait surprise entre un directeur d'école et un autre collègue, au cours de laquelle celui-là ne cachait pas qu'il accordait la priorité aux Blancs dans le processus d'embauche : « Les blancs d'abord », disait-il. À cet égard, il dit constater que le système est organisé de manière que les enseignant.es noir.es se retrouvent toujours dans un bassin de suppléants. « Mais comment imaginez-vous », se questionne-t-il, « il y a une pénurie d'enseignants

actuellement, pourtant il y a une banque qui a 300, 400 enseignants qualifiés. Mais pourquoi on ne les embauche pas? »

4.13 Résumé du chapitre

Les 12 participant.es noir.es dont les récits sont présentés dans ce chapitre proviennent de quatre pays : Haïti, le Canada, le Cameroun et la Côte-d'Ivoire. La plupart sont arrivés au Canada avec au moins un diplôme universitaire et une expérience professionnelle, souvent dans le domaine de l'éducation. Malgré certaines similitudes, ils ou elles chacun et chacune a un parcours personnel et professionnel unique.

Bien qu'ils ou elles possèdent un capital intellectuel important et une solide expérience professionnelle, leur inclusion dans le système éducatif franco-ontarien reste entravée par diverses formes de racisme anti-Noir. Ce racisme se manifeste dès le début de leur formation, en particulier pendant les stages, au cours desquels beaucoup disent avoir vécu des situations déstabilisantes et discriminatoires qui les ont profondément marqués. Sur le marché du travail, beaucoup d'entre eux restent enseignants suppléants pendant de nombreuses années, parfois jusqu'à dix ans, tandis que leurs collègues blancs obtiennent souvent des postes permanents dès la fin de leurs études.

Ce chapitre met en évidence les manifestations de racisme et de privilège blanc auxquelles sont confronté.es les EENII dans les écoles de langue française de l'Ontario, en soulignant le rôle central de la race dans l'analyse de leurs expériences. Ces questions seront abordées et analysées en profondeur dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 5
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre propose une analyse critique des résultats à la lumière du cadre théorique développé au chapitre 2, qui articule la théorie critique de la race (CRT), le concept de blanchitude et l'intersectionnalité. Les données recueillies mettent en évidence les obstacles rencontrés par des d'enseignant.es noir.es issu.es de l'immigration (EENII) dans leur parcours professionnel, ainsi que les stratégies de résistance mises en œuvre. Bien que les propos rapportés dans le chapitre précédent soient liés à des situations personnelles, qui se sont déroulées dans des contextes parfois différents, il n'en demeure pas moins que celles-ci présentent de nombreuses similitudes et constituent un fond d'expériences communes à la très grande majorité des EENII. En adoptant une posture réflexive, l'analyse permet de dégager des pistes d'interprétation permettant d'inscrire les résultats dans une perspective plus large de compréhension de la thématique étudiée. Ceci étant, nous ne perdrons pas de vue la question de recherche, qui est articulée comme suit : Quelles sont les expériences vécues par les EENII dans les écoles franco-ontariennes ? Il convient également de faire le lien avec l'objectif principal initialement établi dans le cadre de cette étude et qui consiste à explorer comment la racialisation et le racisme anti-Noir façonnent les expériences et leur parcours professionnel dans le système éducatif franco-ontarien.

5.1 Un système scolaire structuré et gouverné par les normes de la blanchitude

Les récits du chapitre précédent, en révélant les expériences aussi diverses que protéiformes vécues par les enseignant.es noir.es dans les écoles franco-ontariennes, mettent en lumière les effets néfastes d'un système où la blanchitude opère comme norme implicite. Cette section permet de répondre au premier objectif spécifique lié à cette recherche et qui consistait à examiner les manifestations de la blanchitude dans la profession enseignante en contexte franco-ontarien. Comme l'a souligné la Commission ontarienne des droits de la personne [CODP] (2025), le racisme systémique et historique continue d'avoir un impact négatif les élèves noirs et sur la carrière des personnes enseignantes noires. Ladite Commission a publié une série de recommandations visant à soutenir les autorités provinciales chargées de l'éducation dans leurs efforts pour lutter contre le racisme systémique dans les écoles. Les injustices et les obstacles rencontrés ne relèvent pas de situations isolées, mais participent d'un fonctionnement systémique valorisant l'identité blanche

comme critère tacite de légitimité et de reconnaissance. Ce mécanisme contribue à perpétuer les inégalités et à maintenir les EENII dans une posture de minorisation, en dépit de leur compétence et de leur volonté d'exercer le métier d'enseignant au même titre que leurs collègues blancs.

5.1.1 Privilège blanc

Les données issues des entretiens mettent en évidence un paradoxe central dans le système scolaire franco-ontarien. Bien que l'institution se présente comme inclusive et équitable, son fonctionnement reste structuré par des normes implicites qui continuent de favoriser les enseignant.es blanc.hes. Dans ce contexte, la faible présence d'enseignant.es noir.es ne peut être considérée comme un simple problème statistique : elle reflète un modèle organisationnel dans lequel la reconnaissance professionnelle, l'accès à l'emploi et les possibilités d'avancement restent largement conditionnés par la race. Ces conclusions concordent avec les analyses de Jabouin (2018, 2025), Skelton (2025) et Villella (2021a), ainsi qu'avec le cadre général proposé par la CODP (2025), qui souligne la persistance du racisme systémique et historique dans le domaine de l'éducation en Ontario.

Les participant.es à cette recherche ont unanimement indiqué que leurs collègues blancs ne sont confrontés à aucun des obstacles qui entravent leur propre insertion professionnelle. Beaucoup d'entre ces collègues obtiennent très facilement des postes permanents, parfois à la fin de leurs études ou avant, tandis que les EENII peuvent passer des années comme remplaçant.es à court terme avant d'obtenir un poste régulier. Certaines personnes enseignantes blanches connaissent même leur lieu d'affectation avant d'avoir terminé leur formation initiale, ce qui montre que leur insertion professionnelle se fait sans heurts.

Les différences décrites par les participant.es suggèrent l'existence d'une forme de favoritisme tacite envers les enseignant.es blanc.hes, avec des effets particulièrement néfastes sur leurs collègues noirs. Les postes administratifs et décisionnels restent presque exclusivement occupés par des personnes blanches, une réalité encore plus prononcée dans les écoles à majorité blanche ou des écoles situées dans des zones périphériques. À cet égard, Forest, Duvivier et Truong (2020) notent que « [c]ertaines directions d'écoles estim[e]nt qu'un enseignant racialisé a moins sa place dans un établissement éloigné des grands centres ou dans une classe dont les élèves sont

majoritairement des personnes caucasiennes. » (p. 7). Cette réalité se retrouve aussi dans les écoles plus diversifiées, où le pouvoir décisionnel reste concentré entre les mains des mêmes acteurs.

Les enseignant.es blanc.hes jouissent du privilège de ne pas avoir à faire face aux difficultés rencontrées par leurs collègues racialisés en matière d'embauche et d'insertion professionnelle. Cette situation correspond à la perspective de Carr (2016), ainsi que de Galonnier et Naudet (2019), pour qui le privilège blanc renvoie aux différentes réalités sociales favorisant les personnes blanches. Ils bénéficient en tant que Blancs, comme le postule Tévanian (2013), du confort d'être à l'abri des discriminations qui ponctuent la carrière de ces EENII. Appliquée au système scolaire franco-ontarien, cette perspective suggère que les règles apparentes de recrutement et d'inclusion cohabitent avec des pratiques informelles et des préférences implicites qui facilitent l'accès rapide des Blancs à la permanence et, à l'inverse, ralentissent ou compliquent celui des enseignant.es noir.es. À ce schéma s'ajoute la question du « fit » institutionnel, souvent utilisée dans les pratiques d'affectation et d'évaluation. Présenté comme la recherche d'une « bonne adéquation » entre un individu et un environnement scolaire, le « fit » fonctionne en réalité comme un filtre racialisé reflétant les attentes, les codes culturels et les normes implicites d'un environnement façonné par la blanchitude. Dans ce contexte, les personnes enseignantes noires sont trop souvent perçues comme moins compatibles avec certaines écoles, certains parents ou certaines équipes scolaires, non pas en raison de leurs compétences professionnelles, mais parce qu'ils s'écartent de l'image majoritaire de l'enseignant naturellement légitime. Cette logique de compatibilité présumée contribue à limiter ou ralentir leurs chances d'embauche, d'affectation ou de promotion.

5.1.2 Insertion professionnelle lente pour les EENII

Il découle de l'analyse des données que l'insertion professionnelle des EENII ne suit pas la même courbe que celle de leurs collègues franco-ontariens blancs. Contrairement à ces derniers, ils mettent généralement plus de temps à trouver un poste régulier dans les écoles. Pour certains, cela peut prendre jusqu'à cinq ans et même plus avant de pouvoir décrocher un poste permanent, et ce, malgré le contexte de pénurie d'enseignants. Généralement, les EENII commencent par la suppléance à court terme qui, si la chance leur sourit, peut déboucher sur un contrat de suppléance à long terme. Ce problème affecte à la fois les immigrants récents et ceux qui sont établis au pays depuis plusieurs années. Ces résultats concordent avec ceux de Jabouin (2018, 2025), qui souligne

les difficultés rencontrées par les nouveaux EENII pour s'insérer dans le système éducatif franco-ontarien. Ils mettent en lumière l'existence d'un racisme anti-Noir structurel, où l'accès à des postes n'est pas aussi automatique pour les enseignant.es noir.es qu'il l'est pour leurs collègues blancs. Une telle réalité maintient les personnes enseignantes noires, en particulier les EENII, dans une position de minorisation persistante en dépit de leurs qualifications et de leur engagement envers la profession.

Cependant, les données de cette étude suggèrent que ceux qui ont immigré à un plus jeune âge, comme Nathalie et Wilda, ou qui sont nés au Canada, comme Olivia, entrent plus rapidement sur le marché du travail que leurs collègues nés à l'étranger ou récemment immigrés. Dans le cas de Nathalie et Wilda, elles ont pu trouver des contrats de suppléance à long terme peu après avoir obtenu leur diplôme. Le parcours d'Olivia a été un peu différent. Née à Montréal et titulaire d'un diplôme d'enseignante d'une université québécoise, il ne lui a pas été trop difficile d'intégrer le système éducatif québécois dans sa ville natale. Cependant, lorsqu'elle a déménagé dans la région de la capitale canadienne, elle a essuyé quelques refus tant à Gatineau qu'à Ottawa avant d'obtenir un poste d'enseignante dans une école de langue française ottavienne. Ces différences nous invitent à envisager l'hypothèse du capital culturel (Bourdieu, 1979) comme étant plus directement alignée sur les attentes implicites du champ socio-éducatif canadien : la scolarisation locale, la familiarité avec les codes institutionnels, la maîtrise des deux langues officielles et la facilité dans les interactions professionnelles peuvent faciliter l'entrée sur le marché du travail. Cette hypothèse est étayée par le rapport du Conseil de l'information sur le marché du travail [CIMT] (2023), qui souligne que la durée depuis l'arrivée au Canada, la scolarisation dans le pays et la réduction des barrières linguistiques et culturelles contribuent à de meilleurs résultats en matière d'emploi chez les jeunes immigrants.

> Le temps écoulé depuis leur arrivée est un facteur important pour déterminer les résultats des jeunes immigrants sur le marché du travail. Plus ils sont admis tôt au Canada, plus la probabilité de fréquenter le système scolaire canadien est élevée et plus les obstacles à l'emploi liés à l'intégration et à la langue sont faibles […]. La plupart des jeunes immigrants établis ont immigré très jeunes, à l'âge maximum de 14 ans, et ont été scolarisés au Canada. Ils sont plus susceptibles d'être bien intégrés et de rencontrer moins d'obstacles à l'emploi. En revanche, les nouveaux arrivants (ceux qui ont été admis au cours des 10 dernières années) sont moins susceptibles d'être scolarisés au Canada et sont plus susceptibles d'être confrontés à des problèmes d'intégration, les obstacles culturels ou linguistiques pouvant entraîner une baisse des

> taux d'emploi. (CIMT, section Les jeunes immigrants établis ont un taux d'emploi plus élevé que les jeunes nouveaux arrivants et sont probablement confrontés à moins d'obstacles à l'emploi, par. 1 et 2)

Il importe de souligner que les EENII qui ont été scolarisés au Canada disposent d'un capital culturel sur leurs congénères nés et formés à l'étranger, dans la mesure où ceux-ci doivent faire face aux défis d'apprivoiser leur nouvel environnement socioculturel et socioéconomique avant de pouvoir amorcer et de réussir leur processus d'adaptation et d'intégration. Les EENII scolarisés au Canada ont, la plupart du temps, accumulé une expérience socioprofessionnelle significative leur permettant de mieux saisir les attentes implicites du marché du travail canadien. Cette familiarité avec les normes, les codes et les pratiques professionnelles peut être interprétée comme une forme d'habitus incorporé, façonné par leur trajectoire éducative et sociale dans le contexte canadien. Rompus aux techniques d'entretien et aux interactions professionnelles locales, ils mobilisent spontanément des dispositions qui facilitent leur insertion, ce qui leur permet de tirer leur épingle du jeu plus aisément. Néanmoins, et c'est là un point crucial pour l'analyse du racisme anti-Noir, cet habitus incorporé, s'il en est, ne constitue pas une protection absolue. Les expériences rapportées indiquent que même lorsque les enseignant.es noir.es disposent d'atouts favorables, ils restent exposés à des mécanismes d'exclusion ou de dévalorisation liés à la race. Le cas d'Olivia en est une illustration flagrante. Lors d'un entretien d'embauche, dans un contexte non ontarien bien entendu, la direction a été surprise qu'elle soit noire, et cette réaction a peut-être contribué à l'issue défavorable du processus. Aucun.e des participant.es n'a révélé avoir subi un pareil traitement en Ontario. Toutefois, cet épisode, qui est loin d'être anecdotique, révèle un élément significatif : l'enseignant « espéré » tacitement est blanc. Un des participant.es a mentionné que le fait par exemple de s'appeler Tremblay peut être considéré comme un avantage dans le processus de recrutement.

Tous ces facteurs tendent à montrer que la sous-représentation des enseignant.es noir.es et la lenteur de l'intégration des EENII sont le résultat d'un processus systémique dans lequel la blanchitude confère un avantage structurel, tout en perpétuant le racisme anti-Noir. Celui-ci impose une suite de contraintes affectant la carrière des EENII : suppléance prolongée, accès plus incertain à la permanence, exigence de toujours faire la preuve de sa compétence pour être reconnu par les collègues blancs.

5.1.3 Obstacles à l'entrée

Cette étude nous permet de confirmer le fait que les EENII, notamment celles et ceux issus de l'immigration récente sont confrontés à des barrières systémiques à l'entrée dans la profession enseignante en Ontario. Plusieurs études, dont celles de Duchesne (2018), de Duchesne (2020), de Jabouin (2018, 2025), font état d'obstacles rencontrés par les EENII quant à leur insertion dans les écoles de langue française en Ontario.

L'une des barrières évoquées par Josué et Olivier est liée à certaines procédures administratives contraignantes mises en place par l'Ordre des enseignant.es de l'Ontario (OEEO) en vue de l'obtention de la carte de compétence et par les conseils scolaires de l'Ontario. Ces procédures, avec lesquelles les EENII doivent composer, constituent au départ un désavantage pour eux. Un processus qui peut prendre beaucoup de temps, parce que les postulants doivent requérir ces documents auprès des instances éducatives de leur pays d'origine, ce qui peut représenter un important défi. Quand on sait que plusieurs de ces pays sont confrontés à des situations d'instabilité et de crises permanentes, leur imposer une telle contrainte ajoute un frein supplémentaire à leur embauche imminente. Or, non seulement les documents soumis par les postulants sont déjà évalués et acceptés par Immigration Canada avant qu'ils ne s'installent au Canada, mais encore ils sont reconnus et validés par des universités canadiennes au moment de leur demande d'admission. Il va sans dire que l'OEEO fait perdre un temps considérable à ces enseignant.es, car tant et aussi longtemps qu'ils ne reçoivent pas leur carte de compétence, ils ne sont pas habilités à enseigner dans la province. Outre que le processus de qualification est lent, il est aussi une source de stress et d'anxiété pour ces enseignant.es (Mérentié, 2021). Il est très difficile de prouver que ces procédures soient liées à une pratique discriminatoire. Cependant, elles constituent une barrière qui dans un certain sens donne une bonne longueur d'avance aux enseignants nés au Canada, qui peuvent obtenir très facilement les documents requis.

5.1.4 Un système scolaire perçu comme marqué par des pratiques de favoritisme et de népotisme

Il ressort de notre thèse que l'octroi des postes d'enseignant, dans les écoles et les conseils scolaires en Ontario, surtout les écoles et les conseils scolaires franco-ontariens d'Ottawa, semble la plupart du temps basé sur le copinage et le népotisme, selon les dires des participant.es. Il ne suffit pas à

l'enseignant d'avoir les qualifications requises, mais il lui faut en sus un bon carnet d'adresses ou faire partie d'un réseau, comme l'ont mentionné Jean-Marie, Patrick et Katherine. il convient de noter que des travaux antérieurs sont parvenus à des résultats similaires. Abawi (2018) Abawi (2018) soutient que, selon les données disponibles, le favoritisme et le népotisme demeurent profondément enracinés au sein des conseils scolaires ontariens, et ce, malgré les cadres législatifs censés les prévenir. Pour leur part, Forest, Duvivier et Truong (2020) écrivent :

> [E]n Ontario, les modes de fonctionnement du système de recrutement permettaient davantage de copinage auparavant, les offres de suppléances et de postes permanents devant désormais être offerts selon une liste d'ancienneté automatisée. Cela dit, les témoignages indiquent que des traitements biaisés ou empreints de favoritisme sont encore réservés aux candidats, en particulier lors des entrevues d'embauche pour des postes permanents, les critères de réussite étant plus subjectifs à cette étape (p. 40).

Dans la vie professionnelle, il n'est pas rare que l'on puisse bénéficier des recommandations de quelqu'un que l'on connaît pour accéder à un poste. Le problème, à notre sens, tient surtout au fait de se faire parachuter ou d'être embauché grâce à l'intervention d'un parrain. À cet égard, les EENII sont défavorisés au départ, car ils connaissent généralement très peu de gens susceptibles de les recommander. D'après ce qu'en ont rapporté quelques-uns ou quelques-unes des participant.es, plusieurs personnes enseignantes franco-ontariennes blanches ont, le plus souvent, un parent ou un membre de leur famille ou une connaissance de leurs parents pour les recommander, ce qui donne l'impression à ces participant.es que les concours de recrutement ne sont, dans les faits, que de pure forme, et que les dés seraient pipés d'avance. Il n'existe pas de preuve que des directions d'école recrutent des personnes enseignantes blanches en raison d'une quelconque affinité ou compatibilité culturelle, comme voudraient le faire croire ces participant.es. Il se pourrait que certaines directions d'école privilégient ces candidats en raison du fait que ceux-ci sont perçus comme ayant une meilleure compréhension des enjeux ou des réalités culturelles de la communauté franco-ontarienne. Toutefois, il demeure aussi possible que des biais implicites jouent un rôle dans les décisions d'embauche favorisant les candidat.es qui ressemblent aux recruteur.es en termes de langue, d'accent, voire de référents culturels. En outre, dans des endroits où la culture franco-ontarienne est fortement valorisée, il peut y avoir une préférence pour des enseignants qui incarnent cette identité, au détriment d'une diversité plus large.

Pour la promotion d'un système éducatif plus juste et plus équitable, le processus de recrutement des nouveaux enseignants devrait être basé surtout sur les critères de qualifications et de compétences plutôt que sur les accointances. Fatou a fait remarquer que le processus de recrutement diffère dans la région de Toronto, les conseils scolaires y assurant cette responsabilité plutôt que les directions d'école. Bien que nous n'ayons pas pu confirmer cette information, elle met en lumière, si elle est avérée, une problématique qu'il conviendrait de prendre en considération. En effet, il est essentiel que le processus de recrutement soit harmonisé à l'échelle provinciale, tout en offrant une certaine flexibilité pour tenir compte des réalités locales et régionales.

5.2 Les situations, les formes de racisme vécues et leurs effets intersectionnels

Le deuxième objectif spécifique de cette recherche était d'explorer les différentes situations et formes de racisme vécues par ces EENII, ainsi que leurs effets intersectionnels sur leur parcours professionnel. Cette exploration visait à comprendre non seulement les manifestations explicites du racisme, mais aussi ses formes plus subtiles : microagressions, préjugés institutionnels, présomptions d'incompétence et attentes différenciées. Dans cette section, nous examinons les effets cumulatifs de ces formes de racisme sur le parcours de ces enseignant.es. Il s'agit d'une étape essentielle pour comprendre la logique systémique qui contribue à leur marginalisation et pour situer les stratégies d'adaptation ou de résistance qu'ils mobilisent par la suite.

5.2.1 Racisme institutionnel

Le concept de racisme institutionnel renvoie à des situations, apparemment neutres, survenant habituellement dans des contextes organisationnels ou institutionnels et où des gens sont l'objet de discrimination, d'inégalités, d'exploitation et de domination en raison de leur race (Clair et Denis, 2015; Frideres, 2021; LDL, 2022; Thésée, 2020). Dans le cas des EENII, il ressort de l'analyse des données que leur parcours professionnel est truffé d'obstacles, érigés à bon escient ou de façon subtile, afin de préserver et de perpétuer les privilèges des personnes enseignant.es blanches franco-ontariennes.

Cette forme de racisme contre les EENII serait pratiquée dès l'étape de la formation, notamment quand vient le temps pour les facultés d'éducation de jumeler les étudiants avec des enseignants en exercice afin qu'ils puissent effectuer leurs stages. Deux participant.es sur douze ont révélé que les

étudiants blancs seraient les premiers à être jumelés. Et même pendant leurs stages, certains EENII sont confrontés à des gestes, à des propos et à des actes liés au racisme de la part de leur mentor, voire d'autres collègues blancs. On a vu combien les commentaires d'une enseignante-mentor ont été une source d'anxiété pour Katherine au cours de l'un de ses stages. Pour sa part, Maxo a été perturbé par le comportement condescendant d'un enseignant associé à son égard. Autant d'exemples prouvant que les EENII sont victimes de racisme en milieu universitaire comme sur les lieux où ils effectuent leurs stages.

Soulignons que deux des 12 participantes, Nathalie et Fatou, ne croient pas avoir été victimes de racisme institutionnel et systémique. Cependant, certaines des situations qu'elles ont décrites, bien qu'elles les perçoivent comme insignifiantes et anodines, sont en fait des exemples évidents de racisme institutionnel et systémique.

La sous-représentation des EENII au sein du personnel enseignant et administratif des écoles de langue française en Ontario, nonobstant des salles de classe très diversifiée, pourrait être le fait d'une discrimination pratiquée à leur encontre durant le processus de recrutement et d'embauche. Lorsque certaines directions d'école ont à choisir entre une personne blanche et une personne noire, c'est la personne blanche qui sera sélectionnée, comme l'ont rapporté certains EENII. Déjà, un rapport de Turner (2015) indiquait qu'un grand nombre d'enseignant.es noir.es nourrissaient des doutes et des inquiétudes en ce qui a trait au processus de recrutement et à la volonté des conseils scolaires de choisir les candidat.es en fonction de leurs compétences plutôt que sur la base du favoritisme et des accointances personnelles. Cette perception n'est pas près de s'estomper, comme en témoignent les récits de plusieurs participant.es à cette recherche. Ils ou elles ont l'impression que le système scolaire franco-ontarien est taillé sur mesure pour les personnes enseignantes franco-ontariennes blanches et que les postes leur sont attribués prioritairement. Le « fit » semble être un langage neutre qui masque un tri basé sur l'origine ethnique. Selon Abawi (2021), la blanchitude opère comme cadre de référence hégémonique au sein des institutions éducatives et font durablement partie de la culture organisationnelle.

Le racisme institutionnel pratiqué à l'endroit des EENII dans les écoles de l'Ontario français s'exprime également à travers les pratiques d'attribution des postes réguliers. Selon la plupart de nos participant.es, leurs collègues blancs sont les premiers à obtenir leur permanence, sans égard à

l'ancienneté ni à l'expérience. À la suite d'une étude menée auprès des NEII, Duchesne (2020) a rapporté des propos similaires. En effet, elle écrit :

> Des participant.es à nos recherches ont également mentionné que ces enseignant.es se feraient, selon eux, régulièrement supplanter par leurs collègues blancs lors de l'attribution de postes, même lorsque ceux-ci possédaient moins d'ancienneté dans le conseil scolaire en question. À ce propos, une NEII originaire du Cameroun témoigne : « c'est frustrant, car il y a des étudiants qui sortent de la Faculté [d'éducation] et qui ont un poste immédiatement… ». Cette autre NEII, venue d'Algérie, ajoute : « il y a des enseignants qui [ne] passent par aucun processus … aucun système … c'est injuste … » (p. 184).

Plusieurs participant.es à cette recherche ont mis en lumière le pouvoir discrétionnaire des directions d'école en matière d'embauche, ainsi que leur tendance à favoriser les enseignant.es blanc.hes. Ceci correspond exactement aux situations évoquées par Bhopal (2023), ainsi que Galonnier et Naudet (2019) et qui constituent la matérialisation du privilège blanc à travers le racisme institutionnel qui imprègne le système scolaire de langue française en Ontario. À cet égard, Carr (2016) souligne, avec acuité, que la blanchitude correspond à un système d'avantages et de privilèges dont jouissent ceux appartenant au groupe dominant. En tant que telle, elle constitue un vecteur d'inégalités et d'oppressions pour de nombreux groupes racialisés et marginalisés. Le pouvoir discrétionnaire dont jouissent des directions d'école est pernicieux, en ce sens qu'elles favorisent un groupe déterminé de citoyen,nes en leur attribuant des avantages et des privilèges qui sont déniés à d'autres groupes. Ce faisant, elles transgressent et bafouent les principes de justice, d'équité et d'inclusion visant à garantir un milieu de travail où chacun ait la possibilité de contribuer, de s'épanouir et de réaliser son plein potentiel.

Des témoignages suggèrent que certains conseils scolaires pourraient exercer une forme de discrimination fondée sur la religion. Olivia, l'un des participant.es a notamment rapporté s'être vu refuser un poste d'enseignante en raison de sa non-appartenance à la foi catholique. Ce cas ne semble pas isolé, puisque Duchesne (2017) et Jabouin (2018, 2025) évoquent également des situations où des enseignant.es issu.es de l'immigration auraient été confronté.es à des pratiques d'embauche discriminatoires liées à la religion. Cela dit, il est possible que ces expériences relèvent en partie d'une perception subjective de la part des personnes concernées. Il convient donc de faire preuve de prudence avant de conclure à une généralisation ou une systématisation de cette pratique.

Les pratiques discriminatoires à l'endroit des EENII sont la résultante d'une politique d'exclusion trouvant ses ramifications dans des structures et superstructures héritées du régime colonial et dont Matias et Boucher (2021) affirment qu'elles visent à consolider la domination du Blanc. La rémanence de ces structures et superstructures a des effets néfastes sur le cheminement professionnel des EENII.

Quoique certains EENII aient reconnu quelques avancées au cours de la dernière décennie, il demeure préoccupant que des pratiques discriminatoires persistent au sein de certaines directions d'école de langue française de l'Ontario. Cette situation peut entretenir l'idée que l'école franco-ontarienne est le pré carré des enseignant.es blanc.hes. Ce paradoxe est d'autant plus frappant dans une société aussi diversifiée que celle de l'Ontario en particulier. Il est indéniable qu'une plus grande représentativité des minorités racialisées au sein du personnel enseignant et administratif contribuerait à projeter l'image d'un système éducatif plus inclusif.

Comme l'ont mentionné quelques-uns des participant.es, un changement de mentalité et de culture s'impose en ce qui concerne l'octroi des postes d'enseignant, de directeur ou de surintendant. Ces postes devraient être pourvus uniquement sur la base de l'expérience et de la compétence. Il ne devrait nullement y avoir de la place pour le copinage. Les instances décisionnelles du système éducatif ontarien, telles que le ministère de l'Éducation de l'Ontario, les conseils scolaires, les directions d'écoles, et autres, doivent mettre en application les recommandations formulées par la CODP (2025) en ce qui a trait aux mesures à adopter prises en vue de combattre le racisme systémique contre les Noir.es dans les écoles de l'Ontario. Parmi ces recommandations, on retrouve, entre autres, la mise en place par le ministère de l'Éducation de l'Ontario d'une stratégie pouvant faciliter la diversification du corps enseignant, l'adoption par les conseils scolaires d'un programme d'équité en matière d'emploi, l'inclusion dans le programme d'évaluation du rendement des directeurs d'école, des compétences en matière d'équité. Ces mesures à elles seules ne suffiront pas à résorber le racisme systémique à l'endroit des enseignant.es noir.es, mais elles marqueront un bon début.

5.2.2 Des EENII victimes de racisme individuel

Cette recherche montre que les EENII sont exposés quotidiennement dans les écoles à une forme de racialisation qui prend les traits d'un racisme individuel.

Turner (2015) écrit au sujet du racisme individuel :

> Au niveau individuel, le racisme se reflète dans les attitudes, les sentiments et les croyances que l'on nourrit à l'égard des personnes de couleur, de manière consciente ou inconsciente. Au niveau interpersonnel, les attitudes individuelles se reflètent dans les comportements, le langage et les interactions avec les personnes de couleur. Le racisme interpersonnel comprend les actes délibérés de discrimination ainsi que les microagressions dont les individus peuvent ne pas être conscients, comme ignorer les contributions d'une personne racialisée lors d'une réunion ou supposer qu'une personne racialisée est un immigrant [Notre traduction] (p. 4-5).

Le racisme individuel se manifeste sous forme de préjugés et de stéréotypes implicites ou explicites et transparait dans les agissements, dans les comportements et dans les conversations (Thésée et Carr, 2016). À travers les récits du chapitre précédent, nous avons pu voir comment, lors de leurs interactions avec des collègues, des élèves, des parents d'élèves et des directions d'écoles, certains EENII ont vécu toutes sortes de situations, les unes plus insolites et plus farfelues que les autres, allant de la dévalorisation à la stigmatisation. Ceci participe du processus de racialisation contribuant à leur exclusion (Creese, 2019; Gans, 2017). En effet, plusieurs des participant.es ont évoqué les préjugés racistes dont ils font l'objet dans le système éducatif franco-ontarien. Un des préjugés véhiculés contre les enseignant.es noir.es est qu'elles ou ils seraient incompétent.es. Or, selon Statistique Canada (2023a), les Noir.es accusent un taux de scolarité plus élevé que la moyenne canadienne et le taux de surqualification le plus élevé de tous les groupes racialisés ayant étudié au Canada. Il est donc injustifié et erroné de prétendre que les enseignant.es noir.es sont incompétent.es.

Pour plusieurs EENII, des collègues blancs demeurent cloitrés dans leurs préjugés et se refusent à tout effort d'ouverture. Plusieurs des participant.es ont décrit des situations au cours desquelles ils se sont sentis stigmatisés et dévalorisés par certains de leurs collègues blancs. La stigmatisation, fondée sur des stéréotypes qui n'ont le plus souvent rien à voir avec la réalité, viserait à barrer la route à ces enseignant.es noir.es. Quand ce n'est pas leur accent, on leur reproche, par exemple, de parler fort ou de parfois crier sur des élèves. Comme l'a signalé Olivier, un des participant.es, le fait de parler fort relève davantage de la culture d'origine de certain.es de ces enseignant.es que de toute autre chose. En effet, si dans certains pays, ce genre de comportement est accepté, ce n'est pas le cas pour un pays tel que le Canada. Toutefois, plutôt que d'essentialiser ces difficultés en

stigmatisant ces enseignant.es, il faudrait renforcer, comme le recommandent Tcheumtchoua Nzali, Ng-A-Fook et Ibrahim (2025), la formation initiale des enseignants en intégrant de manière plus systématique des cours et des stages axés sur la gestion de classe, l'éthique professionnelle et les approches pédagogiques valorisées au Canada. Parallèlement, les conseils scolaires devraient offrir des mécanismes de soutien ciblés aux nouveaux enseignants, en particulier ceux formés à l'étranger, afin de les aider à s'adapter aux normes pédagogiques locales (Mukamurera, Tardif, Niyubahwe et Lakhal, 2020). Enfin, un soutien professionnel continu aiderait ces enseignant.es issus d'autres contextes éducatifs à s'adapter aux attentes canadiennes en matière de discipline dans les salles de classe (Madibbo, 2021).

Une participante, Fatou, a rapporté avoir été l'objet d'attitude méprisante de la part de certains de ses collègues maghrébins, surtout des hommes. Cela constitue une forme de micro-invalidation dans le sens où l'entend Sue (2010), ainsi que Sue et Spanierman (2020). De notre point de vue, des tensions de ce genre ne peuvent être comprises qu'à travers une approche intersectionnelle. Comme l'a montré Crenshaw (1989/2023), l'intersectionnalité fait référence à la manière dont le racisme, le sexisme, le patriarcat et l'héritage colonial se combinent pour produire des expériences spécifiques de marginalisation. Ce genre de comportement d'enseignant.es maghrébin.es pourrait tenir lieu de sexisme, dans la mesure où ce cas rapporté impliquait une enseignante et des hommes. Cela pourrait être lié au racisme également. Dans ce contexte, il se peut que des enseignant.es maghrébin.es reproduisent les logiques patriarcales héritées de leurs sociétés d'origine, où les hommes ont historiquement détenu le monopole du pouvoir (Mernissi, 2022). Ces normes, transposées dans un contexte migratoire, peuvent être liées à des stéréotypes racistes et sexistes qui dévalorisent des enseignantes noires. L'attitude de ces enseignant.es maghrébin.es à l'endroit d'une enseignante noire peut aussi s'apparenter à une sorte de mimétisme d'anciens colonisés ou opprimés ayant intégré et assimilé les *habitus* des anciens colons, pour faire écho à Bancel (2019) se référant au *Portrait du colonisateur* et au *Portrait du colonisé* d'Albert Memmi publiés en 1957. Les habitus du colonisateur désignent des dispositions mentales, sociales et culturelles qu'il adopte en vue de légitimer et de maintenir sa position dominante. D'après Memmi, le colonisateur construit une représentation valorisante de sa propre identité, tout en reléguant le colonisé à une position d'infériorité morale, culturelle et intellectuelle. En s'engageant dans un processus d'assimilation, le colonisé en vient à reproduire les schémas de pensée et de comportement du

colonisateur. Nous avançons ici une hypothèse, qui gagnerait à être examinée plus en détail dans des travaux ultérieurs.

Certains des EENII que nous avons interrogés ont rapporté avoir été victimes de microagressions. C'est le cas de Josué qui a vécu l'affront de sa vie dans cette école où il était allé faire de la suppléance. Ne le connaissant pas, et peut-être à cause de la couleur de sa peau, ses collègues blancs ont commencé à mettre leurs effets personnels sous clé, sans doute par crainte pour leur sécurité. De tels actes constituent une forme d'insulte et de stigmatisation, dont l'impact est profondément significatif. Il y a aussi le cas de Maxo, à qui on a demandé d'aller laver des pinceaux, alors qu'il était là pour faire de la suppléance. Enfin, on ne saurait passer sous silence le cas d'Olivia dont on doutait qu'elle était québécoise en raison de sa couleur de peau.

Aussi anodines qu'elles puissent sembler, les microagressions racistes peuvent épouser diverses formes et être préjudiciables aux personnes qui en font les frais. Selon la CCDP (2023), les personnes exposées aux microagressions peuvent éprouver un malaise, se sentir marginalisées, offensées ou exclues tout en subissant la charge symbolique des stéréotypes liés à leur identité. C'est exactement ce que des enseignants ont ressenti et décrit dans le cadre de cette étude. De son côté, Oyeniran (2022) souligne que les microagressions raciales constituent une forme plus discrète de racisme et de discrimination.

Quand ce n'est pas de la microagression, des EENII dénoncent la condescendance de certains collègues blancs et de directions d'école. Ces EENII ont l'impression d'être considérés comme des êtres inférieurs. Dimitri nous a rapporté par exemple ce commentaire d'un collègue blanc qui considérait que les enseignant.es noir.es « débarquaient d'une autre planète ». Ce genre de commentaire d'un Blanc au sujet d'un Noir à un autre Noir peut s'avérer très insultant. Cela interpelle, en tant que Noir, quand on entend, par exemple, un enseignant traiter des élèves Noir.es de « petits sauvages ». Un enseignant noir aurait dit cela ou tenu des propos presque identiques au sujet de ses élèves blancs, nous sommes porté à penser qu'il aurait fait l'objet d'une réprimande.

5.2.3 Omniprésence du racisme anti-Noir

Efionayi-Mäder et Ruedin (2017) définissent le racisme anti-Noir comme étant :

> une situation, un acte ou un événement par lesquels les individus qui sont perçus ou se considèrent comme noirs se sentent, en raison de leur couleur de peau ou autres traits phénotypiques, dénigrés, ridiculisés, exclus ou autrement discriminés, que ce soit en public ou en privé.

Cette forme de racisme, comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre, fait référence à des idéologies, c'est-à-dire un système d'idées, de concepts, de valeurs, de normes mis en place par un groupe dominant d'une société donnée afin de formaliser les manières de catégoriser d'autres groupes racialisés et de pérenniser les discours racistes ainsi que les inégalités sociales (Efionayi-Mäder et Ruedin, 2017; James, 2010; Thésée et Carr, 2020). Cela étant, cette thèse démontre que c'est une erreur d'adhérer à l'illusion d'une société canadienne post-raciale. Les histoires relatées par les EENII dans le cadre de cette étude contribuent à rétablir la vérité sur la question. L'école franco-ontarienne en offre de nombreuses illustrations flagrantes. Cette forme de racisme impacte aussi bien les enseignant.es noir.es que les élèves noirs. À propos de ces derniers, James (2019) écrit :

> Des rapports récents sur l'expérience scolaire des élèves noirs dans les écoles primaires, secondaires et supérieures de Toronto font état de négligence et de mépris. Ce mépris se traduit notamment par un manque d'accès à des ouvrages de lecture appropriés et à des relations de soutien avec les enseignants et les administrateurs. Dans leurs conversations sur leur vie à l'école, les élèves noirs parlent des mauvais traitements infligés par leurs enseignants et leurs camarades, y compris l'utilisation régulière du « mot en n ». [Notre traduction].

Notre recherche n'avait pas vocation à étudier le racisme systémique à l'encontre des élèves, mais plusieurs participant.es en ont également fait état. Dans un rapport en lien avec le racisme systémique anti-Noir rédigé par le conseil scolaire du district de Peel en région de Toronto, Chadha, Herbert et Richard (2020) ont souligné le fait que 83 % des élèves soient issus des milieux racialisés et que 67 % des enseignants soient blancs. Selon ce rapport, les élèves noirs, qui représentent 10 % de ces élèves, sont surreprésentés en ce qui a trait aux suspensions, avec un taux de 22,5 %. D'après DasGupta, Shandal, Shadd et Segal (2021), les élèves noirs d'une école secondaire de Toronto sont exposés à un risque d'expulsion quatre fois supérieur à celui des élèves blancs. Pour sa part,

Taylor (2020) rapporte que le conseil scolaire a reconnu publiquement l'existence du racisme systémique au sein de son administration et a formulé des excuses officielles à l'égard de la communauté noire pour les torts et préjudices subis.

Les témoignages recueillis au cours de notre étude décrivent un système scolaire marqué par le racisme anti-Noir, lequel affecte indéniablement le cheminement de carrière des EENII. Une des participant.es, Wilda, nous a fourni un témoignage poignant au sujet d'enseignant.es blanc.hes ayant mené la vie dure à une directrice noire nouvellement nommée. Comme ils n'ont pas pu la faire partir, ils ont préféré s'en aller eux-mêmes. Trois des participant.es, Wilda, Fatou et Josué, ont rapporté des cas de parents qui ont appelé des directions d'école pour leur demander de changer leurs enfants de classe, parce que l'enseignant.e était une ou un Noir.e. Certains des participant.es ont relaté le mépris manifesté à leur égard par des parents du fait de leur couleur de peau, au point que certains d'entre eux refusent d'aller travailler dans certains quartiers de la région d'Ottawa où ils ne se sentent pas les bienvenus. C'est le cas de Maxo qui, comme on l'a vu plus haut, a déclaré détenir une carte des écoles où lui et d'autres collègues EENII ne mettront jamais les pieds, parce que ce sont des quartiers habités par des Blancs dont la plupart n'acceptent pas l'idée de voir des Noir.es enseigner à leurs enfants.

Fort de tout ce qui précède, professer que le racisme anti-Noir n'existe plus au Canada ou professer qu'il n'existe dans le système d'éducation de l'Ontario revient à occulter un mal endémique dont les conséquences sont nocives pour le corps social en général. Ce portrait accablant dépeint par les participant.es, et corroboré par les écrits scientifiques, révèle à quel point les structures et les systèmes d'oppression hérités de la période coloniale ont des racines profondes et imprègnent toutes les institutions, privées et publiques, étatiques et paraétatiques, comme l'a souligné Carr (2016).

5.2.4 Perception d'un système éducatif xénophobe

À quelques exceptions près, on constate une convergence notable dans l'interprétation que la majorité des EENII donnent aux événements qu'ils ont vécus. En général, ils perçoivent le système éducatif franco-ontarien comme pratiquant le racisme anti-Noir, étant structuré et géré de manière à favoriser les enseignant.es blanc.hes et à préserver leur position dominante et les privilèges qui y

sont associés. Conformément à l'analyse de Feagin (2023), plusieurs participant.es estiment que l'établissement d'enseignement fait preuve d'une prédisposition à les discriminer, non pas par des actes isolés, mais par des pratiques courantes qui, prises ensemble, produisent un effet d'exclusion. Un exemple souvent cité concerne l'accès aux postes vacants. Même lorsqu'ils ont été enseignants suppléants dans une école pendant plusieurs années, les EENII ne s'attendent pas nécessairement à se voir offrir un emploi, comme le font remarquer Tcheumtchoua Nzali, Ng-A-Fook, Ibrahim (2025). Malgré la pénurie d'enseignants dans le système, ils sont régulièrement écartés des postes disponibles. Certains rapportent que certains conseils scolaires et des directions d'école préfèrent parfois embaucher des candidates et candidats venus du Québec plutôt que celles et ceux qui travaillent déjà comme suppléant.es dans les écoles de la province, qui connaissent bien les élèves et sont intégrés à la communauté scolaire. Ce type de situation conduit certains EENII à percevoir les écoles franco-ontariennes comme un système parfois caractérisé par une forme de xénophobie fondée sur la méfiance envers « l'Autre ». Cela dit, il serait exagéré de qualifier l'ensemble du système éducatif franco-ontarien de xénophobe. Le système emploie quand même des personnes enseignantes issues de l'immigration, y compris des Noir.es, même si leur nombre reste faible. Il est possible que dans certains quartiers, la présence d'EENI dans les salles de classe suscite encore une résistance importante. Cependant, il n'est pas justifié d'extrapoler à partir de ces cas particuliers pour généraliser sur l'ensemble du système. Néanmoins, compte tenu de tous les obstacles que la plupart des EENII rencontrent sur leur cheminement de carrière, il est tout à fait compréhensible que certains puissent avoir ce genre de perception.

Peut-être que les acteurs cherchent à protéger et à préserver l'identité, la culture franco-ontarienne, étant donné le statut minoritaire de la communauté franco-ontarienne. Pourtant, ces personnes enseignantes venues d'ailleurs, des francophones provenant des quatre coins de la planète, ne peuvent que contribuer, comme nous l'avons souligné plus haut, à l'enrichissement de la culture de l'Ontario français. Ces enseignant.es d'origine étrangère, qui sont pourtant francophones et à qui on refuse ou dont on limite l'entrée dans le système éducatif franco-ontarien sont une plus-value pour la communauté franco-ontarienne en général, pour le système éducatif en particulier. Ceci est d'autant plus vrai que le vieillissement de la population franco-ontarienne, qui ne cesse de prendre de l'ampleur (AFO, 2019) et le départ à la retraite des baby-boomers ont déjà des répercussions considérables sur le système scolaire, qui doit faire face à une pénurie chronique

d’enseignant.es, surtout dans les écoles de langue française de la province. Selon Radio-Canada (2024),

> [l]e manque d’enseignants dans la province, particulièrement de français, va s’aggraver à partir de 2027 alors que le nombre de retraites sera en hausse et au moment même où le nombre d'élèves doit augmenter […]

Avec un tableau aussi sombre et des projections aussi pessimistes, ce serait aberrant de penser que les instances éducatives peuvent se passer des personnes issues de l’immigration, de cette main-d’œuvre capable d’aider à endiguer cette pénurie.

5.2.5 Perception d’un système négrophobe

Maxo et Dimitri associent leurs expériences à une sorte de négrophobie. Selon Rousseau (2017), la négrophobie ou la peur des Noir.es est une forme de racisme souvent difficile à reconnaitre, car elle est invisible pour une grande partie de la population et ses manifestations sont subtiles. Les deux participants ont voulu ici souligner des comportements qui traduisent en fait une forme de mépris ou de rejet, une remise en question de leur compétence lors de leurs interactions avec quelques collègues blancs. Ces genres de préjugés fait écho aux idéologies racistes et méprisantes de l’extrême droite qui voit dans la personne noire un être doté d’un quotient intellectuel inférieur et, par conséquent inapte. En réalité, cette « présomption d’incapacité et d’inintelligence » (Rousseau, 2017) participe d’une propagande et d’un argumentaire bien rodés de l’extrême droite visant à ternir l’image des Noir.es afin de les tenir loin des privilèges dont jouissent les Blanc.hes et de les maintenir dans la précarité. Bien que ces manifestations ne prennent pas toujours la forme d’actes ouvertement racistes, elles contribuent néanmoins à créer chez des EENII un sentiment d’exclusion et de non-appartenance au système scolaire.

5.2.6 Un système pratiquant le colorisme

Certaines personnes participantes décrivent l’école franco-ontarienne comme une institution où serait pratiqué le colorisme, c'est-à-dire qu’elle pratique une forme de discrimination fondée sur la pigmentation de la peau. Selon le CCDI (2025), cette forme de discrimination favorise les personnes de couleur à la carnation plus claire en leur offrant plus d'avantages sociaux et d'opportunités, tout en désavantageant et en marginalisant celles qui ont la peau plus foncée. En

effet, comme on l'a vu dans le chapitre précédent, des participant.es ont rapporté que, lorsque certaines directions d'école doivent choisir entre des EENII et des Maghrébin.es, qui ont le teint plus clair, ce sont généralement ces dernières ou ces derniers qui sont retenu.es. Du point de vue de certains EENII, la couleur de la peau est le premier critère d'embauche privilégié dans le processus de dotation en vigueur dans les conseils scolaires. Autrement dit, l'enseignant qui a le teint plus clair aurait une longueur d'avance sur celui dont la nuance épidermique est plus sombre. Une telle perception trouve une résonance chez Keith et Monroe (2016) qui démontrent que les individus au teint plus clair sont fréquemment avantagés sur le marché du travail, car perçus comme étant plus qualifiés, mieux formés et plus crédibles.

5.2.7 L'intersection des discriminations

La perspective intersectionnelle nous aide à comprendre que les mécanismes d'exclusion, qui prennent la forme d'un racisme systémique anti-Noir, sont profondément enracinés dans les politiques institutionnelles et ne fonctionnent jamais de manière isolée. Comme le soulignent Collins et Bilge (2020), ainsi que Lépinard et Mazouz (2021), ces expériences sont étroitement liées et produisent des effets cumulatifs. Des recherches récentes sur le racisme anti-Noir au Canada montrent que les Noir.es continuent d'être victimes de dévalorisation, de remise en question de leurs capacités, de surveillance accrue et de marginalisation professionnelle (Maynard, 2017; James, 2021). Dans les écoles, ces enjeux se manifestent notamment par la normalisation de pratiques d'évaluation injustes, d'attentes disproportionnées et de formes courantes de racisme quotidien (Amboulé Abath, 2021; Lopez et Jean-Marie, 2021). Cependant, ces expériences ne relèvent seulement de leur racialisation. Elles s'entrecroisent avec d'autres rapports de pouvoir pour produire des effets durables sur leur cheminement de carrière (Crenshaw, 1989/2023; Bilge, 2020).

Le statut d'immigrant constitue un premier maillon important de cette intersection. Étant donné leur parcours migratoire, les EENII sont souvent perçus comme des étrangers qui doivent constamment se prouver dans un champ éducatif où l'appartenance à l'identité franco-ontarienne est tenue pour acquise par certains, mais conditionnelle pour d'autres (Jacquet, 2022; Commission ontarienne des droits de la personne, 2023). Cette situation crée une forme d'altérisation institutionnelle nuisant nécessairement à l'insertion professionnelle de celles et ceux qui en sont

affectés. Pour certains EENII, l'âge ajoute une couche supplémentaire à leur vulnérabilité. En effet, des pratiques âgistes observées dans les écoles suggèrent que les enseignants plus âgés, en particulier des hommes, sont perçus comme moins compatibles et adaptables. Lorsque l'âgisme est combiné à la racialisation et au statut d'immigrant, le contrôle institutionnel tend à s'intensifier et à reproduire les normes implicites de professionnalisme analysées par Ahmed (2012). La position minoritaire de la communauté francophone de l'Ontario, marquée par un souci de préservation de sa langue et de son identité, peut également compliquer le parcours professionnel des EENII. L'accent ou la connaissance des codes culturels locaux deviennent parfois des critères tacites d'évaluation. Bien qu'elles puissent être invisibles pour les membres du groupe majoritaire blanc, ces attentes forcent certains EENII à s'adapter pour pouvoir gagner leur légitimé, au risque parfois de s'aliéner. Pour d'autres, le genre constitue un facteur de discrimination. Au moins deux enseignantes ont fait état de situations où elles avaient l'impression que les effets du racisme et du sexisme s'entrecroisaient pour influencer la manière dont elles étaient perçues ou traitées par des collègues, des parents ou la direction d'école.

Ainsi, on peut voir, grâce à l'analyse intersectionnelle, que le cheminement de carrière des EENII, est marqué par un ensemble de mécanismes d'oppressions qui interagissent et se renforcent mutuellement, de là à influencer négativement leur accès à la profession, à la permanence et à des postes de responsabilité, dans un contexte franco-ontarien où les normes de la blanchitude continuent de favoriser le groupe majoritaire blanc.

5.3 Stratégies d'adaptation, de résistance ou de contournement mises en place par les EENII

Le troisième objectif spécifique de cette recherche était d'identifier les stratégies d'adaptation, de résistance et de contournement employées par ces enseignant.es pour faire face aux dynamiques de pouvoir et aux mécanismes d'exclusion. Les résultats mettent en évidence la diversité des réactions des EENII face à leurs expériences dans le système éducatif franco-ontarien. Chaque participant utilise des stratégies uniques pour gérer ses émotions et ses frustrations, reflétant ainsi une variété d'attitudes. Les témoignages recueillis montrent que, à de rares exceptions près, chaque participant adopte sa propre façon de gérer les situations auxquelles il est confronté, révélant ainsi une pluralité de comportements.

5.3.1 Ouverture d'esprit et résilience

Cette étude révèle que, au lieu de se laisser décourager face aux expériences liées au racisme qui ont jalonné leur parcours, les EENII, notamment ceux qui ont vécu les situations les plus insolites, ont fait le choix de continuer à se battre. Par exemple, un de nos participant.es, Josué, a fait preuve d'une grande résilience pendant quasiment 10 ans. Malgré les obstacles dressés sur son chemin, il a tenu bon jusqu'à ce qu'il finisse par décrocher un poste à durée indéterminée. Ses expériences démontrent que cela prend une grande dose de détermination et de persévérance pour faire front aux tracasseries bureaucratiques et aux différentes vexations dont on peut faire l'objet en tant qu'enseignant noir. Plusieurs de ceux qui ont fait de la suppléance pendant longtemps sont d'avis qu'il faut rester motivé, faire preuve d'ouverture, malgré les épreuves, et ne pas se replier sur soi-même. Autrement dit, quoiqu'ils puissent être victimes de racisme anti-Noir, la meilleure attitude consiste, pour plusieurs EENII, à tenir tête au système en réfrénant la tentation de lâcher prise.

5.3.2 Refus par certains de qualifier les difficultés rencontrées sur leur trajectoire

Cette étude nous a également permis de constater que certains EENII sont mal à l'aise ou embarrassés lorsqu'il s'agit de qualifier les expériences qu'ils ont vécues. Certains craignent de se dire victimes de racisme et préfèrent parler de manque d'ouverture des responsables du système éducatif. D'autres tendent à catégoriquement nier avoir été victimes de racisme, bien que les situations auxquelles ils ont été confrontés soient bien des situations à caractère raciste. Cette attitude peut être comprise comme une volonté, selon les termes de Bouchareb (2021), « de ne pas endosser le statut de victime » (p. 116). Elle reflète également le choix fait par certains d'ignorer ce qu'ils ont vécu et de poursuivre leur chemin comme si de rien n'était. Tel comportement s'apparente beaucoup à une forme de déni. Certaines personnes ne réalisent pas que le fait de relativiser ou de minimiser les incidents racistes qui émaillent leur quotidien ne fait que conforter leurs auteurs dans leur volonté de ne pas changer de comportement.

5.3.3 Stratégies d'autodéfense et de survie

D'autres participant.es ont choisi de pratiquer ce qu'ils appellent de l'« autodéfense » afin de garantir leur survie dans le système. Cette stratégie consiste pour ces enseignant.es à ne pas se mêler des affaires des autres, à rester dans leur cocon, à ne pas aller vers les autres. Par exemple, pendant les pauses, ces EENII vont avoir tendance à rester dans leur salle de classe pour ne pas

avoir, entre autres, à parler d'eux-mêmes, à raconter leur vie. Ces enseignant.es choisissent d'établir des limites entre eux et leurs collègues blancs, en évitant de s'ouvrir à eux, en les tenant à distance, parce que ces derniers ne leur inspirent pas confiance. En se comportant de la sorte, certains EENII pensent que cela leur permet d'éviter des confrontations et d'assurer leur survie dans le système. Au bout du compte, cette stratégie qui à notre, à notre sens, s'assimile à une forme d'isolement, ne saurait être payante. Si l'on veut vraiment transformer le système, il faut avoir une bonne dose de courage et de témérité pour affronter la réalité. Se retrancher dans sa coquille en espérant un retournement de situation n'est certainement pas la solution idéale.

D'autres EENII adoptent pour une « stratégie de résignation » consistant à ne pas donner de l'importance à certains gestes ou propos racistes ou à s'en détourner en optant pour une « stratégie d'évitement ». Dimitri, un des participant.es, a même indiqué recourir, quant à lui, à une stratégie d'adaptation. Quelle que soit la stratégie adoptée, le problème reste entier. Il serait préférable, sans forcément jouer la carte de la victimisation, de dénoncer les agissements des uns et des autres, de peur de banaliser les expériences vécues et de contribuer à la perpétuation de l'altérisation et du racisme qui en découlent. La meilleure façon de le faire, c'est de le dénoncer et renoncer à toute propension à le banaliser. Sinon, il continuera à avoir des répercussions dévastatrices dans les organisations, dans la société en général.

5.3.4 Agentivité comme choix stratégique pour certains

Les entretiens nous ont permis de noter que certains EENII, au lieu d'opter pour la passivité, de se laisser faire, décident de faire front au système en se battant, en s'organisant ou en participant à des organisations syndicales. Ceux-là réfutent les relations de domination qui leur sont imposées et font le choix de s'en affranchir en faisant preuve d'agentivité. Le concept d'agentivité, ici, se conçoit comme étant la capacité et le pouvoir d'agir sur son environnement, sur la réalité, sur les événements (Bandura, 2018). Selon cet auteur, au cours de leur évolution, les êtres humains ont acquis une capacité symbolique avancée qui leur a permis de transcender la pression sociale de leur environnement immédiat et les a rendus uniques dans leur pouvoir de façonner leur environnement et le cours de leur vie. Ceci fait écho à Deschênes et Parent (2022) pour qui

> l'agentivité des enseignant.es est l'ensemble des actions *i*ntentionnelles orientées vers un objectif et visant à améliorer une situation; ces actions tiennent compte du contexte

(social, culturel et historique) dans lequel les enseignant.es exercent leur profession. (p. 14).

L'intentionnalité de l'action traduit la volonté de l'agent ou de l'acteur de refuser le statu quo, mais de changer son environnement. Car l'agentivité se traduit par la capacité du sujet de contrecarrer et d'inverser les relations de pouvoir qui lui sont imposées, sans pour autant s'en extirper (Butler, 2004). Être un agent, c'est produire intentionnellement un certain impact par ses actions (Bandura, 2018). C'est justement l'attitude que nous avons pu relever chez certains EENII, qui n'entendent guère s'enfermer dans un quelconque attentisme ni se complaire dans un amorphisme intolérable.

Un des éléments qui donne tout son sens à l'agentivité, c'est le fait de passer à l'action (Bandura, 2018). Dans cette perspective, des EENII font le choix de passer à l'action en vue de bousculer les mentalités, de forcer certaines lignes, de renverser les barrières. C'est le cas par exemple de Dimitri, un de nos participant.es, qui joue un rôle actif au sein de son syndicat d'enseignants. Il est très impliqué dans l'école où il enseigne, participe aux activités syndicales et n'entend pas baisser les bras face au racisme ambiant. Des EENII comme lui préfèrent être des acteurs plutôt que de subir les événements. Ils ou elles préfèrent mobiliser leur capacité d'inverser les rapports de pouvoir en place. Dimitri se dit contre le principe de discrimination positive et se bat pour que lui et des collègues appartenant au même groupe ethnoracial que lui soient acceptés dans le système scolaire non pas pour satisfaire à un quota quelconque ou à des fins de statistiques, mais pour leurs compétences et pour ce qu'ils sont capables d'offrir.

Un autre type d'action entreprise par certains EENII, par exemple Fatou, Katherine, Wilda et Olivia, quatre de nos participant.es, consiste à former des groupes d'entraide visant à soutenir d'autres collègues en compilant et en mettant en commun des outils de travail pouvant les aider dans leurs tâches quotidiennes. Comme certains l'ont précisé au cours de l'entretien, leurs collègues blancs sont peu enclins à partager leurs outils d'enseignement. Pour faire face à ce refus de solidarité, ils ont estimé qu'il valait mieux s'organiser entre eux et ne pas se laisser snober par leurs collègues blancs. C'est en s'organisant et en s'entraidant qu'ils peuvent contribuer à inverser l'ordre établi, à avoir plus de pouvoir. Car face au racisme, et à ses effets insidieux, le pouvoir se conquiert. Ne pas agir n'est absolument pas une option.

5.4 Résumé du chapitre

Ce chapitre a mis en relief les diverses expériences associées à la blanchitude vécues par les enseignant.es noir.es dans les écoles franco-ontariennes. Les résultats de l'étude tendent à confirmer la thèse selon laquelle les écoles franco-ontariennes favorisent la discrimination positive des enseignant.es blanc.hes, au préjudice des enseignant.es noir.es. En général, ces derniers ont la perception que le système éducatif est structuré et géré de manière à favoriser les enseignant.es blanc.hes, en particulier les Franco-Ontariens. Les résultats montrent en effet que l'attribution des postes d'enseignants dans les écoles et les conseils scolaires de l'Ontario, en particulier des écoles et des conseils scolaires franco-ontariens d'Ottawa, est le plus souvent basée sur le copinage et le népotisme. Les résultats révèlent que des enseignant.es noir.es issu.es l'immigration sont confrontés à des obstacles systémiques ancrés dans la prédominance de la blanchitude, la discrimination intersectionnelle et les préjugés institutionnels. Ces facteurs contribuent à limiter leur accès à des opportunités professionnelles équitables. Cependant, l'analyse montre également que ces enseignant.es déploient diverses stratégies de résistance, offrant ainsi un aperçu des possibilités de transformation au sein du milieu éducatif. L'articulation du cadre théorique et conceptuel, la TCR, les études sur la blanchitude et l'intersectionnalité a fourni un outil analytique pertinent pour comprendre la complexité de ces expériences et envisager des pistes pour une plus grande équité dans le milieu éducatif franco-ontarien.

Tableau 5.1 Synthèse

Thèmes	Résultats	Manifestations habituelles	Répercussions sur la carrière	Exemples basés sur les récits	Recommandations

Obstacles systémiques dès la formation et l'insertion	Difficultés récurrentes dès les stages et à l'embauche; barrières implicites à l'entrée; racisme systémique et anti-Noir.	Évaluations différenciées en stage; racialisation; microagressions; délais d'embauche; critères pas clairs; copinage, népotisme	Retards d'accès à des postes réguliers; suppléance à court terme prolongée;	Processus d'embauche perçu comme inéquitable et discriminatoire; insertion plus lente que pour les collègues blancs.	Transparence du processus de dotation; harmonisation des processus d'embauche et des mécanismes de responsabilisation; diversifier les comités d'embauche et les former à l'antiracisme; reconnaissance des acquis internationaux; accompagnement à l'insertion.
Blanchitude comme norme professionnelle	Profession définie selon les référents de la majorité blanche; traitement de faveur; critères implicites de légitimité et de reconnaissance.	Privilège blanc; Représentations structurées selon un biais eurocentré; mécanismes informels de contrôle et d'exclusion; colorisme.	Moindre visibilité; plafonnement de carrière; peu ou pas d'accès au leadership scolaire.	Attentes non explicitées; les EENII doivent toujours prouver leur compétence auprès des collègues blancs	Clarification des critères; revue des pratiques d'évaluation et d'octroi des postes permanents; décolonisation du système éducatif; redéfinition des critères de compétences et de légitimité; construction d'un espace francophone plus inclusif et plus représentatif.
Discriminations intersectionnelles (race, genre, statut d'immigrant, âge)	Discriminations imbriquées; biais implicites	Déficit de crédibilité; micro-invalidation; obstacles liés à la reconnaissance.	Marginalisation; Exclusion, rejet.	Suppléance prolongée; Retards dans l'obtention des postes réguliers et permanents malgré les qualifications; attentes et traitement différenciés.	Mentorat ciblé et axé sur l'interculturalité; mentorat inversé; reconnaissance et valorisation des qualifications des EENII; mesures institutionnelles explicites contre les biais linguistiques,

					de genre, d'âge et de couleur de peau.
Agentivité	Les EENII développent des réponses situées: évitement, minimisation, résignation, agentivité critique (résistance).	Silence stratégique; normalisation des microagressions pour certains.	Stratégie de survie et d'autodéfense face à l'invisibilisation; action critique visant à la transformation	Création de réseaux informels d'entraide	Soutien institutionnel; reconnaissance et mise en œuvre d'initiatives EDI; formation continue à l'antiracisme; reconnaissance formelle de l'expertise des EENII.

CONCLUSION

L’Ontario fait actuellement face à une pénurie d’enseignants francophones, situation dont Sinclair (2024) affirme qu’elle est une source d’« anxiété quotidienne » pour les directions d’école, à tel point que « [l]’Association des directions et des directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) s’inquiète de l’avenir du milieu scolaire si le statu quo demeure ». Pourtant, les EENII francophones sont nombreux à ne pas avoir de postes réguliers ou à faire de la suppléance à court terme, contre leur gré la plupart du temps, et ce, malgré leur qualification.

Les recherches existantes tendent à montrer que les EENII sont confrontés à des obstacles majeurs au sein du système éducatif franco-ontarien, obstacles qui découlent notamment du racisme systémique anti-Noir. Cette étude a été menée dans le but de documenter de manière rigoureuse les problèmes spécifiques auxquels ces enseignant.es sont confrontés. Notre postulat de départ était que les difficultés rencontrées sont étroitement liées à la couleur de leur peau et résultent de mécanismes structurels. Cette perspective a orienté notre analyse vers l'examen de l'influence du racisme anti-Noir et de la blanchitude sur leur carrière professionnelle.

L'objectif principal de cette recherche était d'explorer comment la racialisation et le racisme anti-Noir modèlent les expériences et le parcours professionnel d’EENII dans le système éducatif franco-ontarien. À l'aide d'une approche qualitative centrée sur les récits de vie et s'appuyant sur la théorie critique de la race (TCR), le concept de blanchitude et l'intersectionnalité, l'étude révèle plusieurs résultats clés. Tout d'abord, elle montre que les enseignant.es noir.es sont confronté.es à des obstacles persistants dans leur carrière : stagnation de la carrière, minimisation de leurs contributions, précarité contractuelle et microagressions quotidiennes. Ces expériences confirment que le racisme anti-Noir est enraciné dans les structures institutionnelles et ne peut être réduit aux seuls comportements individuels. Cet objectif a été en grande partie atteint grâce à une méthode de recherche fondée sur l’approche narrative. L’adoption d’une telle proche a permis à des EENII de relater dans leurs propres mots ce qu’ils ont vécu et continuent de vivre sur leur parcours professionnel. Grâce au devis narratif, nous avons pu acquérir et présenter un éventail de données ou de connaissances de nature à offrir au lecteur une compréhension à la fois riche et complète de la problématique étudiée (Wang et Geale, 2015). Les données que nous avons utilisées proviennent d’entretiens semi-structurés réalisés avec 12 EENII employés sur une base régulière ou à tire de suppléants à court ou à long terme dans des écoles de langue française de la région d’Ottawa.

Les 12 enseignant.es que nous avons interrogés brossent le portrait d'un système scolaire franco-ontarien où ils sont victimes de diverses formes de discrimination. Leurs témoignages mettent en lumière des pratiques institutionnelles qui tendent à maintenir les privilèges du personnel blanc, tout en entravant leur propre accès à des conditions de travail équitables comparables à celles de leurs collègues. L'étude révèle notamment que les enseignant.es blanc.hes sont souvent recruté.es sans avoir à suivre toutes les procédures officielles d'embauche, tandis que les EENII doivent se conformer à toutes les étapes imposées par les conseils scolaires, ce qui ralentit considérablement leur parcours vers un poste permanent. Plusieurs d'entre eux signalent également que l'attribution des postes d'enseignants repose parfois sur le favoritisme et le népotisme, ce qui renforce leur sentiment d'exclusion et d'injustice.

L'analyse a révélé que la blanchitude fonctionne comme une norme implicite qui organise les pratiques scolaires et confère des privilèges invisibles aux enseignant.es blanc.hes, tout en marginalisant les enseignant.es noir.es. Ces derniers sont confrontés à un racisme institutionnel et systémique qui nuit à leur insertion dans la profession enseignante. De plus, l'intersectionnalité a mis en évidence la complexité des discriminations subies, en particulier la double marginalisation liée à leur identité noire et les obstacles liés à leur statut d'immigrant. Certain.es EENII subissent une marginalisation supplémentaire directement liée à leur âge ou à leur sexe, une réalité trop souvent banalisée dans les milieux éducatifs (Dumas et Ross, 2016). Plusieurs sont régulièrement confrontées à des microagressions qui se manifestent par la stigmatisation, le rejet, le mépris ou la condescendance. Loin d'être inoffensifs (Frideres, 2021; Ligue des droits et libertés, 2022; Thésée et Carr, 2020), ces comportements révèlent des rapports de force profondément ancrés et se manifestent lors de leurs interactions avec leurs collègues, les élèves, les parents et même les administrations scolaires. L'analyse des données met en évidence le fait que le racisme anti-Noir, dont les origines sont historiques et persistantes, est très présent dans le système scolaire de langue française de l'Ontario (CODP, 2025). Ce type de racisme structurel, institutionnalisé au fil du temps dans les politiques, les pratiques et les structures organisationnelles, tend à être normalisé, voire rendu invisible, par la majorité blanche (Oyeniran, 2022). Les manifestations de ce racisme envers les EENII influencent considérablement leur représentation et leur perception du système scolaire franco-ontarien. Pour quelques-un.es des participant.es à cette étude, les conseils scolaires et les

écoles de langue française de l'Ontario reproduisent des pratiques institutionnelles qui favorisent systématiquement les personnes enseignantes franco-ontariennes blanches.

Compte tenu des obstacles rencontrés au cours de leur cheminement de carrière professionnelle, certains EENII en viennent même à percevoir le système éducatif franco-ontarien comme étant de xénophobe et négrophobe. Cependant, la manière de réagir face à aux expériences rencontrées n'est ne sont pas uniforme. Certain.es refusent d'interpréter les situations vécues comme du racisme et adoptent plutôt une attitude de distanciation, voire de déni, par crainte d'être perçu.es comme se victimisant. Comme l'ont théorisé Bouchareb (2021) et Dweme Pitta (2025), d'autres EENII choisissent plutôt d'interpréter les difficultés rencontrées comme des mécanismes racistes et décident de les affronter ouvertement. À cet égard, l'analyse des données met en évidence l'agentivité de plusieurs EENII qui, loin de rester passifs face aux injustices perçues ou subies, s'impliquent activement dans des associations professionnelles ou syndicales. Pour ces enseignant.es, cet engagement est un moyen essentiel pour influencer les pratiques institutionnelles, susciter des changements et contribuer à une avancée dans la lutte antiraciste au sein du système éducatif franco-ontarien.

Les limites de la recherche

Cette recherche comporte plusieurs limites intrinsèques à l'approche narrative proprement dite. D'une part, celle-ci se fonde largement sur la subjectivité des participant.es, dont les récits peuvent être influencés par leurs perceptions individuelles, leur mémoire parfois sélective et les circonstances dans lesquelles l'histoire s'est déroulée (Clandinin, 2022). En effet, le caractère subjectif limite souvent la possibilité de vérifier empiriquement les affirmations, ce qui est susceptible de compromettre la fiabilité et la robustesse des données recueillies. De plus, les expériences analysées sont parfois tellement uniques que les possibilités de généralisation sont restreintes. Notre souci était de veiller à la fiabilité, à la crédibilité, à la conformité et à la transférabilité des résultats. Pour ce faire, nous avons essayé de nous en tenir le plus possible aux propos des participant.es. Pour nous assurer d'avoir rapporté fidèlement leurs propos, nous avons partagé les résultats avec ces derniers. Par la suite, nous avons apporté des modifications mineures à certaines parties de texte pour tenir compte des commentaires de certain.es d'entre eux ou elles. En outre, pour minimiser les biais, nous nous sommes abstenus d'attribuer aux participant.es des

commentaires qui ne reflétaient pas leur opinion. Certes, les résultats sont loin de prétendre à la généralisation, mais ils fournissent au moins une base de réflexion et de comparaison suffisante pour quiconque souhaite s'y référer lors de recherches ultérieures.

Une autre limite majeure de la thèse concerne la population cible et l'échantillon de commodité auquel nous avons eu recours. En effet, le fait d'avoir limité notre champ de recherche aux écoles de langue française dès le départ nous a privé d'une base importante de données comparatives qui aurait pu nous aider à élargir notre champ de réflexion. La thèse aurait davantage gagné en représentativité si des données avaient également été recueillies auprès des EENII travaillant dans le système scolaire de langue anglaise de l'Ontario, par exemple. Pour pallier cette lacune, et afin d'obtenir un portrait plus précis du racisme anti-Noir dans le système scolaire ontarien en général, il serait donc pertinent que des travaux futurs documentent leurs expériences.

L'absence de triangulation des données provenant d'autres sources d'information, telles que des observations dans les milieux scolaires et des entretiens de groupe, constitue une lacune non négligeable. Ces sources auraient pu fournir des renseignements qui contribueraient à enrichir notre analyse. Néanmoins, le recours exclusif à des entretiens individuels nous a quand même permis d'accéder à des récits très détaillés et très riches en termes de contenu.

D'autre part, nous n'avons pas tenu de manière systématique un journal de bord réflexif qui aurait pu aider à une meilleure traçabilité des choix méthodologiques et du processus d'interprétation que nous avons mobilisé tout au long du processus. Toutefois, ceci ne signifie nullement que l'aspect réflexif a été ignoré ou négligé. L'interprétation des résultats a fait l'objet d'un examen critique tout en veillant à ce qu'ils reflètent fidèlement les récits des participant.es et non basés sur nos propres préjugés.

Bien que ces limites n'invalident pas les résultats de la présente recherche, elles appellent à une interprétation plus nuancée et soulignent la nécessité d'explorer certaines dimensions qui n'ont pas encore été étudiées de manière approfondie, Elles ouvrent ainsi la voie à des recherches supplémentaires susceptibles de confirmer ou d'affiner nos conclusions.

Retombées

En termes de retombées, cette thèse de doctorat vient enrichir la littérature francophone en lien avec le racisme systémique dans les écoles de langue française de l'Ontario. Elle constitue ainsi une contribution à cet effort visant à faire avancer la réflexion scientifique sur l'antiracisme dans la recherche francophone au Canada et à enrichir un champ de connaissances en pleine évolution.

Sur le plan social, cette thèse révèle une réalité trop souvent négligée dans une société canadienne qui se présente volontiers comme post-raciale, mais qui reste vulnérable au racisme systémique sous toutes ses formes. Comme l'ont démontré les résultats de cette recherche, ce phénomène imprègne l'ensemble de l'espace scolaire franco-ontarien. Or, il est indéniable que lorsqu'il touche les écoles, cela a inévitablement un impact sur la société tout entière, car les établissements d'enseignement sont l'un des piliers essentiels de la cohésion sociale. L'école n'est pas seulement le lieu de transmission des savoirs, elle est aussi appelée à jouer un rôle de transformation et de construction sociale. À ce titre, elle façonne le citoyen de demain en lui inculquant des valeurs morales, d'éthique, de tolérance, de respect des autres. En révélant les manifestations de la blanchitude et du racisme systémique anti-Noir dans les écoles de langue française en Ontario, elle a le potentiel de sensibiliser les principaux intervenants quant à leurs répercussions sur le système éducatif dans son ensemble.

Ainsi, nous souhaitons que cette thèse contribue à enrichir les réflexions déjà en cours en matière d'antiracisme et à renforcer des dispositions prises par certains acteurs du système, tels que le ministère de l'Éducation de l'Ontario, l'OEEO, les conseils scolaires, les directions d'école, ainsi qu'à provoquer un changement de paradigme. Nous émettons le vœu qu'elle suscite une prise de conscience collective afin que soit mis fin à des politiques de discrimination et d'exclusion à l'encontre des enseignant.es noir.es en particulier, et des personnes racialisées en général.

Recommandations

Plusieurs participant.es rapportent des formes de racisme anti-Noir, souvent subtiles et persistantes, qui affectent négativement leur parcours professionnel. Ce constat trouve un écho dans des travaux récents portant sur les écoles de la province d'Ontario. Le plan d'action de la CODP (2025)

confirme la présence d'un racisme systémique, anti-Noir, dans les écoles publiques de l'Ontario et propose plusieurs axes sur lesquels les instances éducatives doivent agir en vue d'y mettre fin. Dans cette perspective, les recommandations qui suivent s'inscrivent dans une approche écosystémique inspirée du modèle de Bronfenbrenner (1979), lequel conçoit le développement humain comme le produit d'interactions continues entre les individus et les environnements dont ils font partie. En mobilisant trois niveaux de ce modèle, le microsystème, le méso-système et le macro-système, nous proposons des pistes d'action concernant la gouvernance scolaire, les pratiques éducatives, ainsi que les organismes responsables de la formation et de la certification du personnel enseignant, de même que les politiques publiques. Considérées ensemble, ces recommandations visent à instaurer un environnement scolaire véritablement inclusif, où les EENII peuvent exercer leur profession sans contrainte.

Au niveau micro-systémique

Tel que défini par Bronfenbrenner (1979), le niveau micro-systémique correspond à l'espace des interactions quotidiennes, des rôles et des relations immédiates. Le mentorat constitue un de ces espaces pouvant influencer le parcours professionnel des EENII et qui nécessite d'être repensé. Il en va autant des directions d'école dont certaines décisions souffrent d'un manque de transparence, particulière le processus de dotation.

Formation des mentors sur les enjeux interculturels et les asymétries de pouvoir

Dans le sillage des travaux de Forest, Duvivier et Truong (2020), Gagnon (2020), ainsi que Gagnon et Duchesne (2018), nous recommandons d'abord une révision en profondeur des programmes d'encadrement, en offrant aux mentors une formation substantielle portant non seulement sur les enjeux interculturels, mais aussi et surtout sur les mécanismes de pouvoir qui structurent les relations entre enseignants associés et stagiaires. Sans une compréhension explicite des asymétries et des façons, parfois invisibles, dont elles reproduisent l'exclusion ou la marginalisation de stagiaires issus de groupes racisés, les initiatives de mentorat risquent de perpétuer les inégalités qu'elles prétendent atténuer. Dans cet esprit, nous encourageons l'exploration du mentorat inversé, tel que préconisé par Murphy (2012), Raberger, Gkaravelas et Froehlich (2024) et Zauchner-Studnicka (2017), ce qui permettrait aux stagiaires de partager leurs savoirs culturels et

professionnels avec les enseignants associés. Toutefois, il est essentiel de reconnaître que le simple fait d'inverser les rôles ne suffit pas à corriger des rapports de pouvoir historiquement établis. Sans mécanismes clairs d'imputabilité, les stagiaires demeurent à la merci de certains mentors affichant des comportements racistes. À cet égard, nous pensons que la mise en place par les facultés d'éducation des procédures transparentes de signalement, d'évaluation et de suivi des cas de racisme rapportés par des stagiaires contribuerait grandement à inspirer plus de confiance à ces derniers et à faciliter la réussite des stages.

Réduire l'opacité des critères qui sous-tendent les décisions d'embauche

Pour que les EENII puissent évoluer dans un environnement de travail réellement juste et équitable, il apparaît essentiel de rendre plus transparent le processus de dotation, car, pour plusieurs d'entre eux, les critères qui sont à la base des décisions d'embauche, d'affectation et d'évaluation ne sont pas toujours clairs. Les directions d'école devraient ainsi veiller à rendre le processus plus transparent en privilégiant des mécanismes d'embauche formels et fondés sur des critères clairement établis, plutôt que sur des réseaux informels qui accordent des privilèges aux enseignants blancs. Elles doivent traiter tous les candidats, peu importe leur appartenance culturelle, sur un même pied d'égalité. De plus, les critères de sélection devraient être explicités, les prises de décisions justifiées et bien documentées. En outre, nous recommandons la mise en place de comités d'embauche composés de membres aux profils diversifiés afin de favoriser une prise de décision plus inclusive et plus représentative.

Dans leur ensemble, ces recommandations s'inscrivent dans une vision de changement des pratiques micro-systémiques, considéré comme une condition indispensable à l'établissement durable d'une culture d'équité en matière d'emploi dans le système éducation franco-ontarien.

Au niveau méso-systémique

Bronfenbrenner (1979) présente le niveau méso-systémique comme l'espace d'interconnexion entre les milieux dans lesquels évoluent les individus, familles, écoles, communautés, institutions éducatives. La présente thèse nous a permis de constater que les relations et attentes qui circulent entre ces environnements jouent un rôle déterminant dans la manière dont les EENII sont perçus et

évalués. Les normes institutionnelles qui traversent ces milieux mettent grandement en cause leur légitimité professionnelle, la reconnaissance de leurs compétences et influencent négativement accès aux ressources nécessaires à leur insertion et leur développement. Ces constats mettent en exergue la nécessité d'opérer des changements à ce niveau en vue de favoriser un meilleur environnement de travail juste et plus équitable.

Déconstruire les cadres normatifs traditionnels qui définissent la légitimité et de compétence

Trop souvent fondés sur des normes implicites héritées d'un modèle culturel unique et eurocentrique, les EENII doivent composer avec des critères de légitimité et de compétence qui tendent à les désavantager. Nous estimons donc nécessaire de déconstruire les cadres traditionnels utilisés pour évaluer ces enseignant.es et qui nuisent à leur cheminement de carrière. La littérature scientifique montre que les enseignant.es issu.es de l'immigration contribuent de manière tangible à l'inclusion et à la réussite des élèves, notamment dans les milieux éducatifs où la diversité est valorisée (Niyubahwe, Delévaux & Benyekhlef, 2025). En adoptant une approche plus inclusive, les institutions éducatives peuvent ainsi réduire les mécanismes d'exclusion et limiter les avantages que détiennent les enseignants appartenant au groupe dominant blanc (Eid, 2018; Villella, 2024). Une telle transformation exige toutefois un engagement institutionnel visant à revoir les critères de compétence en vigueur afin de refléter fidèlement la diversité scolaire franco-ontarienne. Ainsi, seule une mobilisation concertée des facultés d'éducation, des conseils scolaires et les organismes communautaires permettra de soutenir les EENII et reconnaître la valeur de leurs contributions dans le système scolaire.

Au niveau macro-systémique

Au niveau macro-systémique, qui correspond à l'environnement sociétal le plus englobant dans lequel s'inscrivent tous les autres systèmes, nous considérons, à la suite de Bronfenbrenner (1979) et d'El Hage et Reynaud (2014), que les configurations culturelles, les croyances, les idéologies et les normes institutionnalisées influencent profondément les pratiques éducatives. Dans le contexte franco-ontarien, cette perspective macro-systémique met en évidence la nécessité d'harmoniser les politiques d'embauche et de redéfinir l'identité franco-ontarienne pour qu'elle soit plus ouverte et plus représentative de sa diversité.

Mieux harmoniser les mesures d'embauche avec des mécanismes de reddition de comptes robustes

Comme nous l'avons vu, les inégalités vécues par les EENII ne relèvent pas seulement d'initiatives isolées, mais elles sont inscrites dans un cadre institutionnel et systémique. Dans ce contexte, nous jugeons essentiel que le ministère de l'Éducation de l'Ontario impose aux conseils scolaires et aux directions d'école des exigences claires et contraignantes, notamment l'adoption de politiques de recrutement ciblées, la production de rapports périodiques, l'établissement d'objectifs mesurables en matière de représentativité. De tels dispositifs permettraient de générer des données fiables et actualisées, propres à évaluer l'impact des mesures adoptées et à assurer une réelle cohérence organisationnelle. En instaurant ces mécanismes de suivi et en harmonisant les pratiques d'embauche avec les engagements institutionnels de lutte contre le racisme anti-Noir, le système scolaire franco-ontarien pourrait ainsi répondre à son obligation institutionnelle de promouvoir l'équité en matière d'emploi.

Reconceptualiser l'identité franco-ontarienne

Historiquement construite sur de normes culturelles, linguistiques et raciales héritées du colonialisme, l'identité franco-ontarienne gagnerait aujourd'hui à être reconceptualisée afin de tenir compte de l'hétérogénéité socioculturelle de la francophonie ontarienne contemporaine (Madibbo, 2023). Il ne s'agit pas de marginaliser les Franco-Ontariennes et Franco-Ontariens de souche, mais plutôt de capitaliser sur la richesse que représente la diversité des parcours et des origines qui participent à la vitalité de cette communauté (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens). Il s'agit de dépasser le cadre généralement eurocentrique de l'identité franco-ontarienne afin de bâtir un espace francophone pluraliste, plus représentatif, et de s'assurer que l'espace franco-ontarien est encore plus ouvert à la diversité et réellement inclusif. Cette vision devrait être pleinement intégrée à la mission de l'école.

Synthèse

En partant de ces recommandations, nous postulons qu'une approche écosystémique cohérente, c'est à dire mobilisant les trois niveaux susmentionnés, est susceptible de produire des effets durables dans le milieu scolaire franco-ontarien. Le macro-système fournit l'impulsion politique et

l’encadrement nécessaire, le méso-système en assure la mise en œuvre et le micro-système matérialise ces transformations dans les pratiques quotidiennes. Une telle concertation est indispensable pour éviter que les initiatives ne demeurent des gestes dispersés ou symboliques. Elle rappelle que la lutte contre le racisme anti-Noir et la promotion de conditions de travail justes et équitables pour les EENII nécessitent une action coordonnée et structurée à tous les échelons du système éducatif franco-ontarien.

ANNEXE A
APPROBATION ÉTHIQUE

Le 03 octobre 2022

À l'attention de :
Malachie Azemar
Étudiant, Université du Québec en Outaouais

Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche

Projet #: 2023-2396
Titre du projet de recherche : LES EXPÉRIENCES DES ENSEIGNANTS RACIALISÉS NOIRS EN LIEN AVEC LA BLANCHITUDE DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE EN CONTEXTE FRANCO-ONTARIEN

Votre projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par le CER de l'UQO. Suivant l'examen de la documentation reçue, nous constatons que votre projet de recherche rencontre les normes éthiques établies par l'UQO.

Un certificat d'approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQO est par conséquent émis en date du 03 octobre 2022. Nous désirons vous rappeler que pour assurer la validité de votre certificat d'éthique pendant toute la durée de votre projet, vous avez la responsabilité de produire, chaque année, un rapport de suivi continu à l'aide du formulaire *F9 - Suivi continu*. Le prochain suivi devra être fait au plus tard le :

03 octobre 2023.

Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat.

Si des modifications sont apportées à votre projet, vous devrez remplir le formulaire *F8 - Modification de projet* et obtenir l'approbation du CER avant de mettre en œuvre ces modifications. Finalement, lorsque votre projet sera terminé, vous devrez remplir le formulaire *F10 - Rapport final*.

Notez qu'en vertu de la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, il est de la responsabilité des chercheurs d'assurer que leurs projets de recherche conservent une approbation éthique pour toute la durée des travaux de recherche et d'informer le CER de la fin de ceux-ci.

Nous vous souhaitons bon succès dans la réalisation de votre recherche.

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau
(Québec) J8X 3X7
www.uqo.ca/ethique
Comité d'éthique de la recherche

Formulaire de consentement

Les expériences d'enseignant.es noir.es issu.es de l'Immigration en lien avec la blanchitude dans la profession enseignante en contexte franco-ontarien.

Chercheur principal : Malachie Azémar, candidat au doctorat – Faculté d'éducation
Directeur de thèse : Paul R. Carr, Ph. D.
Codirectrice : Judith Émery-Bruneau, Ph. D.

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche en titre, qui vise à mieux comprendre comment la blanchitude influence le cheminement de carrière d'enseignant.es noir.es issu.es de l'Immigration œuvrant dans le système éducatif franco-ontarien. Les objectifs de ce projet de recherche sont de : 1) Examiner les manifestations de la blanchitude dans la profession enseignante en contexte scolaire franco-ontarien; 2) Explorer les différentes situations et formes de racisme vécues par ces enseignant.es, ainsi que leurs effets intersectionnels sur leur parcours professionnel; 3) Identifier les stratégies d'adaptation, de résistance ou de contournement mises en place par ces enseignant.es face aux dynamiques de pouvoir et d'exclusion.

Vous êtes invité.e à participer à un projet de recherche qui consiste en un entretien semi-dirigé avec enregistrement audio d'une durée de 60 à 90 minutes à une date et dans un lieu convenu entre vous et le chercheur principal. Cet entretien se déroulera entre l'automne 2022 et l'hiver 2023. Le cas échéant, vous serez contacté.e par le chercheur pour un deuxième entretien, qui fera office d'un entretien d'explicitation d'une durée de 45 à 60 minutes.

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, car le chercheur vous donne la garantie que vous serez désigné.e par un pseudonyme.

Les résultats seront diffusés via la thèse de doctorat du chercheur. Les données recueillies seront conservées chez le chercheur dans un fichier qui sera muni d'un mot de passe et enregistré sur une clé USB. Les seules personnes qui y auront accès sont le chercheur principal, son directeur

et sa codirectrice de thèse. Ces données seront détruites à la fin du présent projet, par suppression dudit fichier à la suite de la publication des résultats.

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 verbalement ou par écrit sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont plus que minimaux et le chercheur s'engage, le cas échéant, à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. À cet égard, nous vous rappelons que l'entretien peut être arrêté à tout moment en cas d'inconfort et qu'une liste d'aides et de ressources vous sera fournie au besoin. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des expériences vécues par les enseignant.es noir.es issu.es de l'Immigration dans la formation enseignante franco-ontarienne est un des 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 Malachie Azémar par courriel à l'adresse azem01@uqo.ca ou par téléphone au 819-329-8450. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, 819-595-3900, poste 1781 ou à l'adresse : andre.durivage@uqo.ca.

*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 chercheur.es 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.

Nom du participant : _____ Signature du participant : Date : _____

Nom du chercheur : _____

Signature du chercheur : Date : _____

ANNEXE C

GRILLE D'ENTRETIEN

Introduction	Faire connaissance, bref rappel de l'objectif de recherche, signature du formulaire de consentement	
Date		
Nom du/de la participant.e (pseudonyme)		
Durée de l'entretien		
Thèmes	**Questions**	**Mémos**
Origine et parcours professionnel	1. Quel est votre pays d'origine? 2. Depuis quand êtes-vous au Canada ? 3. Quel(s) diplôme(s) avez-vous obtenus avant de migrer au Canada ? 4. Depuis combien de temps enseignez-vous? 5. Parlez-moi un peu de votre parcours professionnel avant d'arriver au Canada.	
Expériences lors de la formation en enseignement	1. Avez-vous suivi une formation à l'enseignement dans une université canadienne ? Si oui, comment décririez-vous votre expérience? 2. Diriez-vous que le programme que vous avez suivi vous a bien préparé pour affronter les défis du marché de l'emploi ? 3. Comment se sont déroulés vos stages ? 4. Quelle sorte d'accompagnement avez-vous eu ?	

Expériences liées à l'emploi	1. Occupez-vous un poste permanent ou faites-vous de la suppléance ? Après combien de temps avez-vous pu obtenir un poste permanent ? 3. Racontez-moi votre expérience en ce qui a trait à vos démarches en vue d'obtenir un poste après avoir terminé votre formation. 4. Quels sont les obstacles que vous avez rencontrés. Pensez-vous que votre couleur y était pour quelque chose ? Qu'est-ce qui vous le fait croire ? 5. Avez-vous l'impression que votre appartenance ethnoraciale vous désavantage? Si oui, qu'est-ce qui vous le fait penser. 6. Comment avez-vous fait pour surmonter les obstacles rencontrés sur votre parcours d'enseignant racialisé? 7. D'après vous, est-ce que vos collègues blancs rencontrent les mêmes difficultés que vous? Expliquez.	
Enjeux liés à la culture et à la race	1. Racontez-moi quelques-unes des expériences que vous avez vécues depuis que vous avez été embauché comme enseignant. 2. Comment sont vos relations avec votre direction d'école, vos collègues, les élèves, les parents ? Avez-vous quelques anecdotes à raconter à cet égard? 3. Avez-vous l'impression d'être marginalisé par vos	

	collègues blancs en raison de vos différences culturelles et de race ? Qu'est-ce qui vous le fait croire? 4. D'après vous, est-ce que votre culture d'origine, votre âge ou votre sexe ont eu un impact quelconque dans votre recherche d'emploi dans les conseils scolaires de l'Ontario ou dans votre cheminement de carrière d'enseignant ? Racontez. 5. Quels sont les stéréotypes auxquels vous avez dû faire face et qui, à votre sens, constituent un obstacle dans votre cheminement en tant qu'enseignant ? 6. Racontez une expérience que vous avez vécue et qui est en lien avec le fait d'être un immigrant de race noire dans la profession enseignante. Comment interprétez-vous ce qui est arrivé? 7. Avez-vous été confronté au racisme systémique dans l'exercice de votre profession? Racontez.	
Fin de l'entretien	1. C'est la fin de cet entretien. Je n'ai pas d'autres questions de mon côté? Y a-t-il un sujet dont vous aimeriez parler et qui n'a pas été abordé au cours de cet entretien? 2. Mots de remerciements	

Cette grille est une adaptation de celle utilisée par Jabouin (2018) pour sa thèse de doctorat.

ANNEXE D

GRILLE D'ANALYSE

Thème 1 : Racisme individuel : attitudes, sentiments et croyances que l'on entretient sur des personnes ou sur des groupes spécifiques de personnes racialisées (Turner, 2015)		
Répondants	**Extraits de verbatim**	**Remarques et annotations**
Pseudonyme 1	« Extrait »	Marginalisation, rejet ou exclusion ?
Etc.	« Extrait »	
Thème 2 : Racisme sociétal : renvoie aux concepts, idées, valeurs, normes, attitudes, mécanismes et institutions qui contribuent à formaliser les idéologies, les discours et les inégalités à l'encontre des groupes racialisés dans une société donnée (Efionayi-Mäder et Ruedin, 2017; James, 2010; Thésée et Carr, 2020).		
Pseudonyme	« Extrait »	Exclusion, racisme structurel, systémique
Etc.	« Extrait »	
Thème 3 : Racisme institutionnel et systémique : réfère à des actes ou procédures – conscientes ou non –, d'une institution traitant de manière différenciée certaines catégories de population, en fonction de la couleur de la peau ou d'autres critères qui y sont étroitement associés (Efionayi-Mäder et Ruedin, 2017, p. 10).		
Pseudonyme 1	« Extrait »	Discrimination, traitements différents

Etc.	« Extrait »	
Thème 4 : Racisme culturel : forme de racisme qui consiste à essentialiser et absolutiser les différences culturelles ou ethniques entre des groupes de personnes (Efionayi-Mäder et Ruedin, 2017; Rodat, 2017; Rousseau, 2019)		
Pseudonyme 1	« Extrait »	Essentialisme et absolutisation
Pseudonyme 2	« Extrait »	Essentialisme et absolutisation
Thème 5 : Racisme systémique : fait référence à des cas particuliers et généraux de discrimination, d'inégalité, d'exploitation et de domination dans des contextes organisationnels ou institutionnels (Clair et Denis, 2015)		
Pseudonyme 1	« Extrait »	Dispositifs défavorisant systématiquement les Noir.es. Il faudrait investiguer davantage pour vérifier cela.
Pseudonyme 2	« Extrait »	Politiques, pratiques d'embauche excluant les Noir.es
Etc.	« Extrait »	
Thème 6 : Racisme anti-Noir : « Situation, acte ou événement par lesquels les individus qui sont perçus ou se considèrent comme Noir.es se sentent, en raison de leur couleur de peau ou autres traits phénotypiques, dénigrés, ridiculisés, exclus ou autrement discriminés, que ce soit en public ou en privé. » (Efionayi-Mäder et Ruedin, 2017, p. 8)		
Pseudonyme 1	«Extrait »	Stigmatisation
Etc.	« Extrait »	

RÉFÉRENCES

Abawi, Z. (2018). *Troubling the teacher diversity gap: The perpetuation of whiteness through practices of bias-free hiring in Ontario school board*s [Thèse de doctorat, University of Toronto]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Abawi, Z. (2021). Race(ing) to the top: Interrogating the underrepresentation of BIPOC education leaders in Ontario public schools. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, *2*(1), 80-92. https://dx.doi.org/10.29252/johepal.2.1.80

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.

Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.

Altan, S. et Lane, J. F. (2018). Teachers' narratives: A source for exploring the influences of teachers' significant life experiences on their dispositions and teaching practices. *Teaching and Teacher Education, 74*, 238-248.

Al-Thayabeh, A. (2025). Practical Strategies of Disruption for Dismantling White Supremacy in Ontario's Education System. *Cultural Studies Association, 14*(1). https://csalateral.org/issue/14-1/practical-strategies-disruption-dismantling-white-supremacy-ontario-education-system-al-thayabeh/

Amboulé Abath, A. (2021, 16 février). Les inégalités raciales en milieu scolaire. *Policy Options*. https://policyoptions.irpp.org/2021/02/les-inegalites-raciales-en-milieu-scolaire/

Annamma, S. A., D. D. Jackson, and D. Morrison (2017). Conceptualizing Color-evasiveness: Using Dis/ability Critical Race Theory to Expand a Color-blind Racial Ideology in Education and Society. *Race Ethnicity and Education, 20* (2): 147–162.

Arnaud, B. & Mellet, É. (2019). Outil 51. L'approche narrative. Dans B. Arnaud et Mellet (dir.), *La boîte à outils de la psychologie positive au travail* (p. 160-163). Dunod.

Assemblée de la francophonie de l'Ontario (2017). *L'immigration francophone en Ontario*. https://api.monassemblee.ca/wp-content/uploads/2022/02/LB_IMMFR_FR_FINALE_22mars.pdf

Bancel, N. (2019). *Le postcolonialisme*. Que sais-je?

Bandoura, A. (2018. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, *13*(2), 130–136.

Bauer, S. et Akkari, A. (2016). Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession ? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 39*(4).

Benessaieh, A. (2010). La perspective postcoloniale : Voir le monde différemment. Dans Dan O'Meara et Alex McLeod (dirs.), *Théories des relations internationales : contestations et résistances* (p. 365-378). Athéna/Centre d'études des politiques étrangères et sécurité (CEPES).

Bento, A. et Brown, T. N. (2020): Belief in systemic racism and self-employment among working blacks. *Ethnic and Racial Studies*, *44* (1), 21-38.

Berman, G. et Paradies, Y. (2010). Racism, disadvantage and multiculturalism: towards effective anti-racist praxis. *Ethnic and Racial Studies*, *33* (2), 214-232.

Bernadet, L. (2022). Les inégalités sociales et économiques vécues par les immigrants à l'emploi au Canada et au Québec. *Revue Possibles*, *46*(1), 105-112. https://doi.org/10.62212/revuepossibles.v46i1.478

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.

Bhopal, K. (2023). Critical race theory: Confronting, challenging, and rethinking white privilege. *Annual Review of Sociology, 49*, 111–128. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-031021-123710

Bilge, S. et Forcier, M. (2017). *La racialisation.* Ligue des droits et libertés. https://liguedesdroits.ca/la-racialisation

Bliss, Catherine (2012). *Race decoded: The genomic fight for social justice*. Stanford University Press.

Block, S., Galabuzi, G.-E. et Trajan, R. (2019). *Canada's Colour Coded Income Inequality*. https://www.policyalternatives.ca/wp-content/uploads/attachments/Canada%27s%20Colour%20Coded%20Income%20Inequality.pdf

Bock, M. (2020). Des 400 ans de « présence française en Ontario » aux excuses pour le Règlement 17 : Commémoration, réconciliation et conflits narratifs en Ontario français. *Recherches sociographiques*, *61*, 515–556. https://doi.org/10.7202/1077922ar

Bonilla-Silva, E. (2021). *Racism Without Racists: Color-blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America* (6e éd.). Rowman & Littlefield.

Bouchareb, R. (2021). Ne pas se dire victime de racisme. Entre déni et stratégies identitaires. *Émulations*, *42*, 115-128.

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *30*, 3-6.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Broyon, M.A. (2016). L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration en Suisse romande: une insertion comme les autres? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, *21*, 39-58.

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.

Cain, L., Goldring, J.,et Westall, A. (2024). Seeing behind the curtain: Reverse Mentoring within the Higher Education landscape. *Teaching in Higher Education*, *29*(5), 1267–1282. https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2129963

Caine, V., Steeves, P., Clandinin, D. J., Estefan, A., Huber, J. et Murphy, M. S. (2018). Social justice practice: A narrative inquiry perspective. *Education, Citizenship and Social Justice*, *13*(2), 133-143. https://doi.org/10.1177/1746197917710235

Canadian Race Relations Foundation et Environics Institute (2025). *Race relations in Canada 2024: A survey of Canadian public opinion and experience*. https://www.environicsinstitute.org/docs/default-source/default-document-library/final-report8c0246bc-0fc1-4837-b236-db71b3092882.pdf?sfvrsn=af9b26b0_1

Capitaine, B. (2018). Expressions ordinaires et politiques du racisme anti-autochtone au Québec. *Sociologie et sociétés*, *50* (2), 77–99. https://doi.org/10.7202/1066814ar

Carr, P. R. (2016). To right the blight without white is not too bright: Still seeking to understand the role of white people in a racialized world. Dans N. D. Hartlep et C. Hayes (dir.), *Unhooking from Whiteness* (p. 139–145). Sense Publishers.

Carroll, S. (2014). The Construction and Perpetuation of Whiteness. *Journal of Unschooling and Alternative Learning, 8* (15), 92-116.

Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016) Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation, 39*(4), 1-32.

Centre canadien pour la diversité et l'inclusion (2025). *Le racisme anti-Noir.e : un parcours d'apprentissage guidé*. https://new-api.ccdi.ca/wp-content/uploads/2025/06/anti-black-racism-guided-learning-journey-fr.pdf

Cervulle, M. (2012). La conscience dominante : rapports sociaux de race et subjectivation. *Cahiers du Genre, 53* (2), 37-54.

Chadha, E., Herbert, S. et Richard, S. (2020). *Review of the Peel District School Board*. https://www.ontario.ca/page/reports-review-peel-district-school-board

Chamaz, K. (2024). *Constructing grounded theory* (3e éd.). Sage Publications.

Champagne, S. R. (2021, 6 octobre). Ressac autour de la théorie critique de la race aux États-Unis. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/monde/etats-unis/638307/etats-unis-ressac-autour-de-la-theorie-critique-de-la-race-aux-etats-unis

Changkakoti, M. & Broyon, M.A. (2013). Enseignants venus d'ailleurs : tension entre culture professionnelle et personnelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *63*, 99-10.

Charrad, M. M. (2001). *States and Women's Rights: The Making of Postcolonial Tunisia, Algeria, and Morocco*. University of California Press.

Clandinin, D.J. et Huber, J. (2012).

Clandinin, D.J. (2022). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge

Clarke, J., Hasford, J., Gudge, L., & Mills-Minster, S. (2019). Issue 2: Imagining a community-led, multi-service delivery model for Ontario child welfare: A framework for collaboration among African Canadian community partners. *Journal of Law and Social Policy*, *28*(1), 42–66.

Collins, P. H. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke University Press.

Collins, P. H. et Bilge, S. (2020). *Intersectionality*. Wiley.

Collins, T. (2023). Diversité et inclusion au prisme de l'idéologie post-raciale : quels obstacles à la prise en compte des expériences et des vulnérabilités des élèves noir·e·s ? *Sociologie et sociétés*, *55*(2), 113–136. https://doi.org/10.7202/1118820ar

Commission canadienne des droits de la personne (2023). *Document de réflexion sur le racisme systémique*. https://www.ccdp-chrc.gc.ca/ressources/publications/document-de-reflexion-sur-le-racisme-systemique

Commission ontarienne des droits de la personne (2023). *Racisme envers les Noir.es en éducation*. https://www.ohrc.on.ca/sites/default/files/French-Compendium%20of%20Recommendations.pdf

Commission ontarienne des droits de la personne (2025). *Rêves repoussés : faire face au racisme et à la discrimination envers les Noir.es dans le système d'éducation publique en Ontario*. https://www3.ohrc.on.ca/fr/reves-repousses-faire-face-au-racisme-et-la-discrimination-envers-les-Noir.es-dans-le-systeme

Confavreux, J. (2022) Decolonial anxieties in a postcolonial world: an interview with Achille Mbembe. *Postcolonial Studies*, *25*(1), 128-135.

Connelly, F. M. et Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. Dans J. Green, G. Camilli et P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (p. 375-385). Lawrence Erlbaum.

Conseil de l'information sur le marché du travail (2023). *Résultats des jeunes immigrants sur le marché du travail : répercussions de la pandémie de COVID-19.* https://lmic-cimt.ca/fr/resultats-des-jeunes-immigrants-sur-le-marche-du-travail/

Creese, G. (2019). Where are you from? Racialization, belonging and identity among second-generation African-Canadians. *Ethnic and Racial Studie*s, *42*(9), 1476-1494. https://doi.org/10.1080/01419870.2018.1484503

Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.

Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2024). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5e éd.). Sage.

Cukier, W., Mo, G. Y., Karajovic, S., Wilson, B., Walker, J.-A. et Lee, K. (2023). *Racialized Canadians and newcomers: Foundational and transferable skills*. Ted Rogers School of Management. https://www.torontomu.ca/content/dam/diversity/reports/Racialized-Canadians-and-Newcomers-Foundational-and-Transferrable-Skills-2024.pdf

Debonneville, J., Fresnoza-Flot, A. et Ricordeau, G. (2019). Mobilités dans le Sud globalisé : altérités, racialisation et fabrique des identités. *Civilisations*, *68*, 11-17.

De Gendt, P. (2015). Le racisme en 2015 De Durban à Charleston en passant par New-Delhi : un phénomène mondial. *Siréas*, 1-12. https://www.academia.edu/13046750/Le_racisme_en_2015_nouvelles_formes_et_anciennes_recettes

Dei, G. J. S. (2017). *Reframing Blackness and Black solidarities through anti-colonial and decolonial prisms*. Springer.

Dei, G. S. J et Lara-Villanueva, M., Anti-Racism Education in Canada (2021). Dans *The Canadian Encyclopedia*. https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/anti-racism-education-in-canada

Delgado, R. et Stefancic (2017). *Critical race theory: an introduction* (3e éd.). New York University Press.

Deliovsky, K. et Kitossa, T. (2013). Beyond Black and White: When Going Beyond May Take us Out of Bounds. *Journal of Black Studies*, *44* (2), 158–181.

Deschênes, M. et Parent, S. (2022). Methodology to study teacher agency: A systematic review of the literature. *European Journal of Educational Research*, *11*(4), 2459-2476. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2459

Desjardins, A. (2024, 22 novembre). Les cibles d'immigration francophone hors Québec sont-elles réalistes? *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/politique/canada/824271/cibles-immigration-francophone-hors-quebec-sont-elles-realistes

Desmarais, D. et Gusew, A. (2021). L'approche biographique et l'approche narrative : contributions à l'intervention sociale : présentation du dossier. *Nouvelles pratiques sociales*, *32*(2), 20–45. https://doi.org/10.7202/1085511ar

Desmond, M. et Emirbayer, M. (2010). *Racial Domination, Racial Progress: The Sociology of Race in America.* McGraw-Hill.

Devriendt, E., Monte, M. et Sandré, M. (2018). Analyse du discours et catégories « raciales : problèmes, enjeux, perspectives ». *Mots. Les langages du politique*, *116*, 9-37.

Dewet, C. (2025, 12 septembre). Le poids démographique des Franco-ontariens : défis et transformation d'une communauté. *Observatoire en immigration francophone Canada*. https://oifc.ca/le-poids-demographique-des-franco-ontariens-defis-et-transformation-dune-communaute/

DiAngelo, R. (2018). *White fragility: Why it's so hard for White people to talk about racism*. Beacon Press.

Dickinson, E. (2012). Addressing Environmental Racism Through Storytelling: Toward an Environmental Justice Narrative Framework. *Communication, Culture & Critique*, *5*, 57–74.

Dixson, A. D. et Anderson, C. R. (2018) Where are We? Critical Race Theory in Education 20 Years Later. *Peabody Journal of Education*, 93:1, 121-131. https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1403194

Domey, N., et Patsiurko, N. (2024). *La diversité des populations noires au Canada, 2021 : un portrait sociodémographique*. Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2024005-fra.htm

Doytcheva, M. et Gastaut, Y. (2022). Race, Racismes, Racialisations. Enjeux conceptuels et méthodologiques, perspectives critiques. *Émulations*, *42*, 7-30.

Dray, B. J. (2008). Whiteness in Education. *Race Ethnicity and Education, 11,* 856-857.

Du Bois, W. E. B. (2006). La préservation des races (1897). *Raisons politiques*, *21*, 117-130.

Ducharme, D., & Eid, P. (2005). La notion de race dans les sciences et l'imaginaire raciste : la rupture est-elle consommée ? *Éthique publique*, *7*(1), 1–15. https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.215

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

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

Duchesne, C. (2020). Trois représentations racialisées à propos des enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle. *Mcgill Journal of Education*, *55*(1), 176-198.

Dulczewski, A. (2023, 23 août). Un nombre record de locuteurs français en Ontario, mais un poids démographique à la baisse. *Radio-Canada*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2005588/langues-officielles-francais-ontario-francophones

Dumas, M. J. et Ross, K. M. (2016). "Be Real Black for Me": Imagining BlackCrit in Education. *Urban Education*, *51*(4), 415–442.

Dunezat, X. et Gourdeau, C. (2016). Le racisme institutionnel : un concept polyphonique. *Migrations Société*, *1* (163), 13-32.

Duplàa, E., Isabelle, C. et Lachance, P. (2018). Un modèle d'accompagnement en ligne. Dans C. IsaBelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien d'hier à aujourd'hui* (p. 307-327). Presses de l'Université du Québec.

Dupuis, S. (2017, 13 décembre). *La résistance des Franco-Ontariens contre le règlement 17 de 1912* [Radiodiffusion]. Radio-Canada. https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/aujourd-hui-l-histoire/segments/entrevue/51232/reglement-17-franco-ontariens-enseignement-francais-ecole-ontario-serge-dupuis

Dweme Pitta, Y. (2025). Diversité des pratiques : Les expériences des enseignant·e·s originaires de l'Afrique subsaharienne en Ontario. *Alterstice*, *15*(1), 45–62.

Edwards-Grossi, E. et Peiretti-Courtis, D. (2026). *Le racisme scientifique et médical : Circulations internationales et résurgences, du XIXe siècle à nos jours*. PUF.

Efionayi-Mäder, D. et Ruedin, D. (2017). État des lieux du racisme anti-Noir·e en Suisse. *Swiss Forum for Migration and Population Studies,* 67f.

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

Elmi, M., Thermitus, T., Mitchell, N., Wang, M., Borova, B., & Wang, J. (2026). *State of Black Economics Report 2026: Insights on education, employment, and entrepreneurship*. Diversity Institute, Toronto Metropolitan University. https://www.torontomu.ca/content/dam/diversity/reports/sober-2026/state-of-black-economics-report-2026.pdf

Faez, F. (2012). Diverse Teachers for Diverse Students: Internationally Educated and Canadian-born Teachers' Preparedness to Teach English Language Learner. *Canadian Journal of Éducation*, *35* (3), 64-84.

Fanon, F. (2008). *Peau noire, masques blancs* (Éd. originale 1952). La Découverte.

Fauteux, J. (2017). V*ers de nouvelles pratiques intersectionnelles : quand parcours migratoire se conjugue avec situation de handicap* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.

Feagin, J. et Elias, S. (2013). Rethinking racial formation theory: a systemic racism critique. Ethnic and Racial Studies, 36(6), 931–960. https://doi.org/10.1080/01419870.2012.669839

Feagin, J. R. (2023). Le racisme systémique et son cadre racial blanc : une perspective critique. *Socio*, 72-91. https://doi.org/10.4000/socio.14658

Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (2024). *Plan stratégique communautaire en immigration francophone 2025–2028*. https://immigrationfrancophone.ca/wp-content/uploads/2024/10/Plan_Strategique_2025-%E2%80%93-2028-2-1.pdf

Fédération nationale des conseils scolaires francophones (2022). L'école de langue française en contexte minoritaire : Résistance, résilience et croissance! https://fncsf.ca/wp-content/uploads/2023/05/FNCSF_Etat_des_lieux_ELF_version_francaise.pdf

Fédération nationale des conseils scolaires francophones (2024). *L'équivalence réelle en éducation pour une francophonie forte : comment lever les freins à son atteinte !* https://fncsf.ca/wp-content/uploads/2024/12/Memoire_pour_CPLO_sur_etude_continuum_education_12_decembre202_final.pdf

Fleuret, C. et Dulude, É. (2023). Les politiques et les dispositifs qui façonnent l'expérience des élèves immigrants et de leurs familles en contexte minoritaire francophone ontarien. *Éducation et francophonie*, *51*(2). https://doi.org/10.7202/1109684ar

Fluit, S., Cortés-García, L. et von Soest, T. (2024). Social marginalization: A scoping review of 50 years of research. *Humanities and Social Sciences Communications*, *11*, 1-9. https://doi.org/10.1057/s41599-024-04210-y

Forest, M., et Deschênes-Thériault, G. (2025). *Le marché du travail au sein des communautés francophones en situation minoritaire : expériences comparées de la population étudiante internationale et de la population étudiante née au Canada*. Sociopol. https://www.canada.ca/content/dam/ircc/documents/pdf/francais/organisation/rapports-statistiques/research/marche-travail-communautes-francophones-minoritaire.pdf

Forest, M., Deschênes-Thériault, G. et Cimon, V. (2025). *Le parcours des personnes immigrantes d'expression française au sein des communautés rurales du Nord de l'Ontario et du Nord du Nouveau-Brunswick*. Sociopol. https://www.canada.ca/content/dam/ircc/documents/pdf/francais/organisation/rapports-statistiques/research/parcours-personnes-immigrantes-expression-francaise-communautes-rurales.pdf

Forest, M., Duvivier, J. et Truong, A. H. (2020). *Le personnel enseignant immigrant francophone vivant en situation minoritaire : comprendre et faciliter son parcours d'insertion professionnelle.* Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. https://www.canada.ca/content/dam/ircc/documents/pdf/francais/organisation/rapports-statistiques/evaluations/R25-2019_Teachers_Fra.PDF

Forest, M., Duvivier, J. et Truong, A. H. (2020). *Les personnes immigrantes francophones vivant en situation minoritaire et propriétaires d'entreprises : défis et incitatifs.* Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. https://publications.gc.ca/collections/collection_2021/ircc/Ci4-220-2021-fra.pdf

Forrest, J., Lean, G. et Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools : Attitudes of Classroom Teachers to Cultural Diversity and Multicultural Education in Country New South Wales, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, *42* (5), 16-34. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n5.2

Frideres, J. (2021). Racisme. Dans *l'Encyclopédie canadienne*. https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/racisme

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

Galonnier, J. et Naudet, J. (2019). Polémiques et controverses autour de la question raciale. *La Vie des idées*, 1-46.

Gans, H. J. (2017). Racialization and racialization research. *Ethnic and Racial Studies, 40*(3), 341-352. https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1238497

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching* (3e éd.). Teachers College Press.

George, U. et Chaze, F. (2014). Discrimination at Work: Comparing the Experiences of Foreign-trained and Locally-trained Engineers in Canada. *Canadian Ethnic Studies, 46*(1), 1-21.

Gershenson, S., Hansen, M., et Lindsay, C. (2021)**.** *Teacher Diversity and Student Success: Why Racial Representation Matters in the Classroom.* Harvard Education Press.

Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation, 33*(2), 356 - 378.

Gérin-Lajoie, D. (2018). L'école de langue française et son rôle dans le développement du rapport à l'identité. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien : d'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 41-57). Presses de l'Université du Québec.

Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164-183.

Gillborn, D. (2015). Intersectionality, Critical Race Theory, and the Primacy of Racism: Race, Class, Gender, and Disability in Education. *Qualitative Inquiry, 21*(3) 277–287.

Gillborn, D. (2018). Heads I Win, Tails You Lose: Anti-Black Racism as Fluid, Relentless, Individual and Systemic. *Peabody Journal of Education, 50* (1), 66-77. https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1403178

Gillies, C. et Davis, C. (2025). Racial Realism in Canadian Teacher Education: The Potential of Cross-Racial Critical Professional Mentorship. *Journal of Educational Research and Practice*, *34*(2), 4–26.

Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.

Gouvernement du Canada (2025, 31 janvier). *Lutter contre le racisme envers les Noir.es.* https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/campagnes/mois-histoire-des-Noir.es/racisme-envers-Noir.es.html

Gouvernement du Canada (2025, 17 février). *Le gouvernement du Canada investit plus de 1,4 milliard de dollars pour renforcer l'éducation dans les deux langues officielles partout au Canada* [Communiqué de presse]. https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/nouvelles/2025/02/le-gouvernement-du-canada-investit-plus-de-14-milliard-de-dollars-pour-renforcer-leducation-dans-les-deux-langues-officielles-partout-au-canada.html

Gouvernement d'Ontario (2023). *Bâtir un Ontario plus fort et plus inclusif : Plan stratégique de l'Ontario contre le racisme*. https://www.ontario.ca/fr/page/batir-un-ontario-plus-fort-et-plus-inclusif-plan-strategique-de-lontario-contre-le-racisme

Gouvernement de l'Ontario (2024). *Rapport sur les affaires francophones 2024*. https://www.ontario.ca/files/2024-05/mfa-report-on-francophone-affairs-2024-fr-2024-05-14.pdf

Gouvernement du Canada (2025). Rapport d'étape annuel 2025 : Plan stratégique de l'Ontario contre le racisme. https://www.ontario.ca/fr/document/rapport-detape-annuel-2025-plan-strategique-de-lontario-contre-le-racisme#

Gravelle, F. (2017). Superviser et encadrer les nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) à l'aide d'un dispositif d'accueil favorisant leur insertion professionnelle. *Revue Enseignement et recherche en administration de l'éducation, 1*(1), 216-226.

Harris, F. C. et Lieberman, R. C. (2015). Racial Inequality After Racism. *Foreign Affairs*, *94*(2), 9-20.

Hartzell, S. L. (2020). Whiteness feels good here: interrogating white nationalist rhetoric on Stormfront. *Communication and Critical/Cultural Studies, 17*(2), 129-148. https://doi.org/10.1080/14791420.2020.1745858

Hasford, J. (2016). Dominant Cultural Narratives, Racism, and Resistance in the Workplace: A Study of the Experiences of Young Black Canadians. *Am J Community Psychol*, 57, 158–170.

Heller, M. (2023). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. ENS Éditions.

Henry, F. et al. (2016): Race, racialization and Indigeneity in Canadian universities. *Race Ethnicity and Education*, *20* (3), 300-314. http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2016.1260226

Henry, N., Ségrégation raciale des Noir.es au Canada (2021). Dans *l'Encyclopédie canadienne*. https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/segregation-raciale-des-Noir.es-au-canada

Holmes, A. G. D. (2020). Researcher Positionality - A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research - A New Researcher Guide. *Journal of Education*, *8*(4), 1-10

Hopson, R. L. (2017). Racialized Teachers and the Role-Model Hypothesis. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nations: Annual Review*, *13.*

Hou, F., Schimmele, C. et Stick, M. (2023). Évolution démographique des groupes racialisés au Canada. *Rapports économiques et sociaux*, *3* (8), 1-17.

Howard, L. K. (2017). The Subversion of Whiteness and its Educational Implications for Critical Anti-Racist Frameworks. Dans J. Newton et A. Soltani (dir.), *New Framings on Anti-Racism and Resistance* (p. 81-89). Brill. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-131-5_6

Hughey, M. W. et Jackson, C. A. (2017). The Dimensions of Racialization and the Inner-City School. *The Annals of The American Academy, 673,* 312-329.

Hunter, M. (2007). The Persistent Problem of Colorism: Skin Tone, Status, and Inequality. *Sociology Compass*, *1*(1), 237-254. https://doi.org/10.1111/j.1751

Hylton, K. (2010). How a turn to critical race theory can contribute to our understanding of race, racism and anti-racism in sport. *Sociology of Sport, 45* (3), 335-354.

Immigration, Réfugié et Citoyenneté Canada (2024). Politique en matière d'immigration francophone. Gouvernement du Canada. https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/strategie-immigration-francophone-2024.html

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (2025). *Rapport annuel au Parlement.* Gouvernement du Canada. https://www.canada.ca/content/dam/ircc/documents/pdf/francais/organisation/publications-guides/rapport-annuel-parlement-immigration-2025.pdf

Iverson, D. E., Welton, A., Diem, S., et Walters, S. (2024). How Whiteness Fuels Anti-Blackness: Black Leaders' Experiences in an Urban High School. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1–22. https://doi.org/10.1080/09518398.2024.2348793

Jabouin, S. et Duschesne, C. (2012). Le difficile parcours d'insertion des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante en Ontario. *Revue d'éducation, Université d'Ottawa.*

Jabouin, S. (2018). *Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'Est de l'Ontario* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. uOttawa. https://ruor.uottawa.ca/server/api/core/bitstreams/1023705e-9002-4e3a-bde2-c71b014d620a/content

Jabouin, S. (2025). Trajectoires d'insertion professionnelle d'enseignantes noirs issus de la migration et impact sur la réussite scolaire des élèves issus de parents de la migration. *Alterstice*, *13*(1), 53–66. https://doi.org/10.7202/1118365ar

Jacquet, M. (2022). *L'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration et des minorités visibles en contexte francophone et immersif.* Association des collèges et universités de la francophonie canadienne. https://acufc.ca/wp-content/uploads/2023/03/Linsertion-professionnelle-des-enseignants-issus-de-limmigration-et-des-minorites-visibles-en-contexte-francophone-et-immersif_VF.pdf

James, C. E. (2021). C*olour matters: Essays on race, class and education*. University of Toronto Press.

James, C. E. et Turner, T. (2017). *Towards Race Equity in Education: The Schooling of Black Students in the Greater Toronto Area.* York University.

Jamoulle, P. (2009). *La débrouille des familles. Récits de vies traversées par les drogues et les conduites à risque*. De Boeck.

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.

Jensen, S.Q. (2011). Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies*, *2*(2), 63-78.

Johnston, O. (2024). *Constructing composite narratives*. Routledge.

Joyce, S. et Abdou, E. (2023). Dismantling Curricular Statues: Critically Examining Anti-Black Racism in Representations of Ancient Africa in Canadian Textbooks. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *46*(4), 1051–1082. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5793

Juang, L. P. et Hwang, C. P. (2024). The Importance of Ethnic-Racialized Identities to Becoming and Being Culturally Responsive and Equity Minded Educators. *Identity*, *24*(4), 257-268.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Les Presses universitaires de Montréal.

Kaufmann, J.-C. (2016). L'entretien compréhensif. Armand Colin.

Keith, V. M. et Monroe, C. R. (2016). Histories of Colorism and Implications for Education. *Theory Into Practice*, *55*(1), 4–10. https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1116847

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3e éd.). SAGE Publications.

Ladson-Billings, G. (2013). Critical Race Theory – What it is Not!. Dans M. Lynn et A. D. Dixson (dir.), *The Handbook of Critical Race Theory in Education* (p. 34–47). Routledge.

Ladson Billings, G. (2021). *Culturally relevant pedagogy: Asking a different question*. Teachers College Press.

Landry, A. (2016). *Diversity Discourse and the Ontario Educator: The Understandings of Race and Whiteness Among New White Ontario Teachers* [Mémoire de mîtrise, Brock University].

Langlade, C. (2026, 3 janvier). Immigration francophone : quand la culture favorise l'intégration et la rétention. *Francopresse*. https://francopresse.ca/francophonie/2026/01/03/immigration-francophone-quand-la-culture-favorise-lintegration-et-la-retention/

Laurent, S. et Leclère, T. (2013). *De quelle couleur sont les blancs: Des « petits Blancs » des colonies au « racisme anti-Blancs »*. La Découverte.

Lavanchy, A. (2014). *How does "race" matter in Switzerland?* Maison d'analyse des processus sociaux (MAPS).

Le Devoir. (2023, 16 octobre). Les Franco-Ontariens Noir.es et racialisés victimes de « racisme systémique », selon un comité. https://www.ledevoir.com/actualites/societe/800099/franco-ontariens-Noir.es-racises-victimes-racisme-systemique-selon-comite

Légal, J.-B. et Delouvée, S. (2015). Stéréotypes, préjugés et discrimination. Dunod.

Lemley, C. K. et Mitchell, R. W. (2012). Narrative inquiry: Stories lived, stories told. *Qualitative research: An introduction to methods and designs*, 215-241.

Lépinard, É. et Mazouz, S. (2021). *Pour l'intersectionnalité.* Anamosa.

Leprince, C. (2019). « Blanchité » et race : pourquoi ce déni tenace? https://www.radiofrance.fr/franceculture/blanchite-et-race-pourquoi-ce-deni-tenace-2212663

Ligue des droits et libertés (2022). *Le racisme systémique… Parlons-en!* https://liguedesdroits.ca/wp-content/fichiers/2022/07/brochure_racisme_systemique_edition_2022.pdf

Lopez, A. E. et Jean-Marie, G. (2021). *Journal of School Leadership*, *31*(1-2) 50–65.

Madibbo, A. (2020). Reverse inclusion: Black Francophones in the interface between anti Black racism and linguicism. *Canadian Review of Sociology*, *57*(3), 334-355.

Madibbo, A. (2021). *Blackness and la Francophonie: Anti-Black Racism, Linguicism and the Construction and Negotiation of Multiple Minority Identities*. Presses de l'Université Laval.

Madibbo, A. (2023). La décolonisation francophone dans le contexte canadien : adaptation au mouvement Les vies noires comptent. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, *35*(1-2), 103–128. https://doi.org/10.7202/1107478ar

Mianda, G. (2018). Genre, langue et race : l'expérience d'une triple marginalité dans l'intégration des immigrants francophones originaires de l'Afrique subsaharienne à Toronto, Canada. Francophonies d'Amérique, (46-47), 27–49. https://doi.org/10.7202/1064886ar

Matias, C. E. et Boucher, C. (2021). From critical whiteness studies to a critical study of whiteness: restoring criticality in critical whiteness studies. *Whiteness and Education, 8*(1), 64–81.

Matias, C. E. et Grosland, T. J. (2016). Digital Storytelling as Racial Justice: Digital Hopes for Deconstructing Whiteness in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *67*(2), 152-164.

Matias, C. E. et Zembylas, M. (2014). When saying you care is not really caring: Emotions of disgust, whiteness ideology, and teacher education. *Critical Studies in Education, 55* (3), 319-337.

Maynard, R. (2017, 10 juin). Canadian education is steeped in anti-Black racism. *Walrus*. https://thewalrus.ca/canadian-education-is-steeped-in-anti-black-racism/

Maynard, R. (2018). Noires sous surveillance : esclavage, répression et violence d'État au Canada. Mémoire d'encrier.

Mbembe, A. (2013). *Critique de la raison nègre*. La Découverte.

McIntosh, P. (1998). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. Dans M. McGoldrick (Ed.), *Re-visioning family therapy: Race, culture, and gender in clinical practice*, 147–152. The Guilford Press.

McIntyre, F. et Malczak, E. (2020). Transition à l'enseignement. *Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. https://www.oct.ca/-/media/Transition_to_Teaching_2020/2020T2TMainReportFREWEB.pdf

Memmi, A. (1957). *Portrait du colonisé précédé du portrait du colonisateur*. Corréa.

Merentié, F. (2021, 6 septembre). *Des enseignants de la diversité peinent à faire reconnaître leurs compétences*. *Radio-Canada*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1819849/rentree-scolaire-enseignant-ontario-ordre-manitoba

Merentié, F. (2025, 29 mars). *Racisme anti-Noir à l'école : un plan d'action qualifié d'« outil de référence »*. *Radio -Canada*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2151411/ecoles-publiques-ontario-recommandations-racisme-eleves-enseignants-education-politiques

Mernissi, F. (2022). *Le harem politique : le Prophète et les femmes*. Albin Michel.

Mertova, P. et Webster, L. (2019). *Using Narrative Inquiry as a Research Method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching.* Routledge.

Mianda, G. (2018). Genre, langue et race : l'expérience d'une triple marginalité dans l'intégration des immigrants francophones originaires de l'Afrique subsaharienne à Toronto, Canada. *Francophonies d'Amérique*, *46-47*, 27–49. https://doi.org/10.7202/1064886ar

Miles, M. B., Huberman, A. M., et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2021). *Pratiques d'embauche des enseignants des conseils scolaires*. https://efis.fma.csc.gov.on.ca/faab/Memos/B2019/B03_attach1_FR.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2025). L'éducation en langue française. https://www.ontario.ca/fr/page/leducation-en-langue-francaise

Morissette, 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.* Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité.

Morrissette, J., Demazière, D., Diédhiou, S. B. M., et Sèguéda, S. (2018). Les expériences des enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : L'épreuve de l'autonomie, de la modification du rapport de places et de l'enseignement différencié. *Alterstice: Revue internationale de la recherche interculturelle*, *8*(2), 37-49.

Mooten, N. (2021). *Racisme, discrimination et travailleurs migrants au Canada : Éléments de preuve tirés des études sur le suje*t. Gouvernement du Canada. https://www.canada.ca/content/dam/ircc/documents/pdf/francais/organisation/rapports-statistiques/research/racism/r8-2020-racism-fra.pdf

Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A. et Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants ? *Recherches en éducation*, *42*, 81-99.

Murphy, W. M. (2012), Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. Hum. Resour. Manage., 51: 549-573. https://doi.org/10.1002/hrm.21489

Nangia, P. (2013). Discrimination Experienced by Landed Immigrants in Canada. *RCIS Working Papers*, *7*, 1-15. https://rshare.library.ryerson.ca/articles/journal_contribution/Discrimination_experienced_by_landed_immigrants_in_Canada/14639880

Ng, E. S. et Gagnon, S. (2020). *Écarts en matière d'emploi et sous-emploi chez les groupes racialisés et les immigrants au Canada : résultats actuels et orientations futures. Forum des politiques publiques*.https://ppforum.ca/fr/publications/ecarts-demploi-touchant-les-groupes-racialises/

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant Teachers in the School System: A literature review. *McGill Journal of Education*, *48*(2), 279–296. https://doi.org/10.7202/1020972ar

Noack, A. M. et Vosko, L. F. (2011). Precarious Jobs in Ontario: Mapping Dimensions of Labour Market Insecurity by Workers' Social Location and Context. *Commission du Droit de l'Ontario*. https://www.lco-cdo.org/wp-content/uploads/2012/01/vulnerable-workers-call-for-papers-noack-vosko.pdf

Omi, M. et Winant, H. (2015). *Racial Formation in the United States*. Routledge.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (s.d.). *Contre le racisme envers les personnes noires : recommandation professionnelle*. https://www.oct.ca/fr-ca/news-and-resources/resources/professional-advisorie

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2024). *Regard sur l'enseignement : sondage auprès du personnel enseignant agréé de l'Ontario 2024*. https://sc.oct.ca/-/media/PDF/Focus%20on%20Teaching/2024/2024%20Focus%20on%20Teaching_FR.pdf

Orobitg, C. (2018). *Le sang en Espagne : Trésor de vie, vecteur de l'être XVe-XVIIIe siècles.* Presses universitaires de Provence.

Othman, Y. (2022). Internationally Educated Teachers: The Sweet and Sour Journey of (Re) becoming Teachers in Canada. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1*3*(1), 97-103.

Oyeniran, C. (2022). Racisme anti-Noir au Canada. Dans *L'Encyclopédie canadienne*. https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/racisme-anti-noir-au-canada

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Pala, V. S. La politique du logement social est-elle raciste ? Le cas marseillais. *Faire-Savoirs: Sciences de l'Homme et de la Société en Provence-Alpes-Côte d'Azur*, *6*, 25-36.

Pantic, N. (2015). A Model for Study of Teacher Agency for Social Justice. *Teachers and Teaching*, *21*(6), 759-778.

Patou-Mathis, M. (2011). *Le sauvage et le préhistorique, miroir de l'homme occidental : de la malédiction de Cham à l'identité nationale*. Odile Jacob.

Patou-Mathis, M. (2013). De la hiérarchisation des êtres humains au « paradigme racial. *Hermès, La Revue*, *2*(66), 30-37.

People for Education (2023). *Inequities persist Extracurriculars, clubs, activities, and fundraising in Ontario's publicly funded schools*. https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2023/08/People-for-Education_Inequities-Persist_ENG_September2023.pdf

Picot, P. (2016). Quelques usages militants du concept de racisme institutionnel : le discours antiraciste postcolonial (France, 2005-2015). *Migrations Société, 1* (163), 47-60. https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2016-1-page-47.htm

Pierre, M. et Bosset, P. (2020). Racisme et discrimination systémiques dans le Québec contemporain : présentation du dossier. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(2), 23–37. https://doi.org/10.7202/1076643ar

Phillips, D. et Pon, G. (2018). Anti-black racism, bio-power, and governmentality: Deconstructing the suffering of Black families involved with child welfare. *Journal of Lawand Social Policy*, *28*(1), 81-100.

Pison, G. (2019). Le nombre et la part des immigrés dans la population : Comparaisons internationales. *Population et Sociétés, 2*(563), 1-4.

Potvin, M., El-Hage, H., & Sane, A. (2020). Agir contre le racisme en milieu scolaire. *Cahiers de l'IRIPI, 2*. Collège de Maisonneuve.

Raberger, J., Gkaravelas, K. et Froehlich, D.E. (2024). Empowering Educators: The Impact of Reverse Mentoring on Developing Scientific. Mindset and Research Skills. *Education Sciences*, *14*, 1-14. https://doi.org/10.3390/educsci14090993

Radebe, P. (2024). Anti-Black Racism in the Ontario Public School System: Problematizing the Labeling of Young Black Students as Troublemakers. *Journal of Black Studies*, *55*(6), 513–532.

Radio-Canada (2024, 28 août). *Pénurie d'enseignants : quel est le portrait dans la région de la capitale nationale?* https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2100107/rentree-scolaire-penurie-enseignement-qualification-ontario-outaouais

Rodat, S. (2017). Cultural Racism: A Conceptual Framework. *RSP*, 54, 129-140. Récupéré de http://cis01.central.ucv.ro/revistadestiintepolitice/files/numarul54_2017/11.pdf

Rousseau, N. (2017, 1er octobre). *Racisme anti-Noirs : un racisme qui ne dit pas toujours son nom*. https://revue-democratie.be/index.php?option=com_content&view=article&id=1258:racisme-anti-noirs-un-racisme-qui-ne-dit-pas-toujours-son-nom&catid=21&Itemid=150

Rousseau, N. (2019). Être Blanc.he : le confort de l'ignorance, racisme et identités blanches. *BePax, Racines et Diversité*. https://www.bepax.org/files/files/etudes/BePax-Etude-Etre-blanc-he-le-confort-de-l-ignorance.pdf

Ruest-Paquette, A.-S. (2015). L'étude narrative : une méthodologie adaptée à la recherche auprès d'adultes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu de l'expression du genre ou de l'orientation sexuelle à l'école. *Aspects Sociologiques*, 22, 95-140.

Ruscio, A. (2013). Blanc, couleur de l'empire. Dans Sylvie Laurent *et al.*, *De quelle couleur sont les blancs?,* p.88-97. La Découverte.

Ryan, J., Pollock, K. et Antonelli, F. (2009). Teacher Diversity in Canada: Leaky Pipelines, Bottlenecks, and Glass Ceilings. *Revue canadienne de l'éducation*, *32*(3)*,* 591-617. https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.32.3.591

Sall, L., Piquemal, N., Zellama, F., Veronis, L. et Huot, S. (2022). L'immigration et les communautés francophones en situation minoritaire (CFSM) : l'ultime défi pour la cohésion

sociale ? *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, *18*, 74–102. https://doi.org/10.7202/1089180ar

Sanséau, P.-Y. (2005). Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches qualitatives, 25*(2), 33-57.

Sasaki, I. et Baba, S. (2024). Shades of Cultural Marginalization: Cultural Survival and Autonomy Processes. *Organization Theory*, *5*, 1–29

Satzewich, V. et Liodakis, N. (2017). *"Race" and Ethnicity in Canada: A Critical Introduction*. Oxford University Press.

Schormans, F. A. (2014) Stigmatization. Dans A.C. Michalos (dir.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2871

Schmidt, C. (2015). Herculean efforts are not enough: diversifying the teaching profession and the need for systemic change. *Intercultural Education*, *26*(6), 584-592.

Sinclair, R. (2024, 20 juin). Pénurie d'enseignants francophones en Ontario : « une anxiété quotidienne ». *Radio-Canada*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2081912/penurie-enseignants-ontario-directeurs-ecole-anxiete

Sleeter, C. E. (2017). Critical Race Theory and the Whiteness of Teacher Education. *Urban Education, 52*(2), 155-169.

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

Skelton, L. (2026). Pushed to the periphery: A review of the literature on the salient issues facing internationally educated teachers in the Canadian education system. McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 60(2), 113–138. https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v60i2.10214

Smith, J. A. et Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain. *British Journal of Pain*, *9*(1), 41–42.

Soussi, S. A. (2016). Les programmes de travailleurs étrangers temporaires au Canada : Discrimination salariale ou racisme institutionnel? *Droits et libertés*, *35* (2), 24-26.

Souissi, T. (2024). Minorité racialisée. Dans *L'Encyclopédie canadienne*. https://thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/minorites-racisees

Souza, F. (2022). Societal racism and their types. *Global Journal of Sociology and Anthropology*, *11* (1). https://www.internationalscholarsjournals.com/articles/societal-racism-and-their-types-86418.html

Statistique Canada. (2017). *Immigration et diversité ethnoculturelle : Recensement de la population de 2016*. https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/index-fra.cfm

Statistique Canada (2022a*). Projections démographiques pour le Canada et ses régions sur les thèmes de l'immigration et de la diversité, 2016 à 2041 : aperçu des hypothèses et des scénarios*. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/17-20-0001/172000012022001-fra.pdf

Statistique Canada (2022b). *Le recensement canadien, un riche portrait de la diversité ethnoculturelle et religieuse au pays*. https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/221026/dq221026b-fra.pdf?st=2RcShAXL

Statistique Canada (2023a). *Recensement en bref : Un portrait du niveau de scolarité et des résultats professionnels au sein des groupes de population racialisés en 2021*. https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/98-200-x/2021011/98-200-x2021011-fra.pdf

Statistique Canada (2023b). *Les Canadiens racialisés sont moins susceptibles de trouver d'aussi bons emplois que leurs homologues non racialisés et non autochtones en début de carrière*. https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/230118/dq230118b-fra.htm

Steinberg, S. et Cannella, G. (2012). *Critical qualitative research reader*. Peter Lang.

Sterling-Cameron, E., Hickens, N., Watson, C., Hamilton-Hinch, B., Pimentel, M. et McIsaac, J.-L. D. (2023). Anti-Black racism in the early years: the experiences of Black families and early childhood educators in Nova Scotia. *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada*, *48*(8). https://doi.org/10.24095/hpcdp.43.8.01

Sylvestre, P. F. et Lévesque, S. (2018). Historique des écoles de langue française en Ontario. Dans C. IsaBelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 7-40). Presses de l'Université du Québec.

Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. Wiley.

Sue, D. W. et Spanierman, L. (2020). *Microaggressions in Everyday Life*. Wiley.

Simbagoye, A. (2018). Enjeux et défis du multiculturalisme en formation du personnel enseignant en Ontario français : de Maurice Aumond à aujourd'hui. *Revue du Nouvel-Ontario*, 43, 275–296. https://doi.org/10.7202/1058540ar

Taylor, A. (2020). L'Ontario nomme un enquêteur pour examiner la violation des instructions ministérielles par le PDSB. https://acaottawa.com/fr/category/education-fr/

Taylor, E., Gillborn, D., & Ladson-Billings, G. (2023). Foundations of Critical Race Theory in Education. Routledge.

Tcheumtchoua Nzali, W., Ng-A-Fook, N. et Ibrahim, A. (2025). Repenser le négociateur et le porte-parole défenseur dans l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration. *Alterstice*, *13*(1), 13-33.

Tévanian, P. (2013). Réflexions sur le privilège blanc. Dans T Leclère et S. Laurent (dir.), *De quelle couleur sont les blancs?* (p. 23-33). La Découverte.

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 Noir(e)s du Canada en contextes francophones. *Comparative and International Education / Éducation Comparée et International, 45* (1), 1-17.

Thésée, G. et Carr, P. (2020). Les ravages du racisme invisible ou la partie cachée de l'iceberg. *The Conversation*. https://theconversation.com/les-ravages-du-racisme-invisible-ou-la-partie-cachee-de-liceberg-141596

Thésée, G. (2021). Déconstruire la recherche en éducation en contextes de racialisation : débusquer le racisme épistémologique. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *44*(1), CI1–CI31. https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4717

Troper, H. (2024). Immigration au Canada. *Encyclopédie canadienne*. https://thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/immigration

Turner, T. (2015). *Voices of Ontario black educators: An Experiential Report*. http://onabse.org/onabse_voices_of_black_educators_Final_Report.pdf

Turner, T. (2023). *Les communautés noires et l'éducation publique au Canada; analyse des programmes primaires et secondaires en sciences sociales*. Commission canadienne pour l'UNESCO. https://fr.ccunesco.ca/-/media/Files/Unesco/Resources/2023/08/CommunautesNoiresEducationPubliqueCanada.pdf

Tyndall, R., & Raza, K. (2024). From anti-racism to critical race theory in Ontario public schools. *Journal of Critical Race Inquiry*, *11*(2), 1–23. https://doi.org/10.24908/jcri.v11i2.17486

Vachet, B. (2019, 10 septembre). L'enseignement, difficile d'accès pour les immigrants francophones africains. *ONFR+*. https://onfr.tfo.org/lenseignement-difficile-dacces-pour-les-immigrants-francophones-africains/

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.

Vargas, N. (2014). Off white: colour-blind ideology at the margins of whiteness. *Ethnic and Racial Studies, 37*(13), 2281-2302. https://doi.org/10.1080/01419870.2013.821147

Veronis, L. et Huot, S. (2017). *Les espaces de rencontres : Expériences d'intégration sociale et culturelle des nouveaux arrivants francophones dans les communautés*. Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. https://www.canada.ca/content/dam/ircc/migration/ircc/francais/ressources/recherche/documents/pdf/r12-2015-integration-experience-fra.pdf

Veronis, L., Nazzari Gomes, J., Jezak, M., Fomen, A., & Hussain, J. (2026). *Espaces-frontières de la francophonie minoritaire : barrières et agentivité chez les enseignant·e·s de FLS issu·e·s de l'immigration en Ontario*. Enjeux et société, 13(1), 79–114. https://doi.org/10.7202/1125361ar

Vidwans, M. et Faez,F. (2019). Teaching in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms in Canada: Self-Efficacy Perceptions of Internationally. *TSL Canada Journal, 36*(2), 46-67. https://doi.org/10.18806/tesl.v36i2.1313

Villegas, A. M. et Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review, 42*(3), 175–192.

Villella, M-L. (2021). *Piti, piti, zwazo fè niche li (Petit à petit, l'oiseau fait son nid) : Le développement d'une compétence interculturelle et antiraciste de neuf leaders éducatifs et*

systémiques d'expression française de l'Ontario, formateurs bénévoles en Ayiti [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. uOttawa.

Villella, M.-L. (2023, 25 janvier). Incidents critiques racistes en matière de leadership : Apprentissage de nouveaux agirs ? Réseau ÉdCan. https://www.edcan.ca/articles/incidents-critiques-racistes-en-matiere-de-leadership/?lang=fr

Villella, M.-L. (2024). « On parlait pu de la compétence de la personne » : Le leadership et la soi-disant pénurie du personnel enseignant francophone selon la théorie de la race et de la langue. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD)*, *8*(1), 78-95.

Walker, J. (2013). Canadiens Noir.es. Dans *L'Encyclopédie canadienne.* https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/Noir.es

Welton, A. D., Johnson, G., et Diem, S. (2022). Anti-racist leadership in precarious Sociopolitical contexts. Dans A. D. Welton et S. Diem (éds), *Strengthening anti-racist Educational leaders: Advocating for racial equity in turbulent times* (pp. 17–30). Bloomsbury.

Wermesch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

White, C. (2015). Internationalizing Education: Critical Qualitative Case Studies in Social Education. *Journal of Educational Research*, *3*(2), 211-219.

Yssaad, L. et Fields, A. (2018). *Les immigrants sur le marché du travail canadien : tendances récentes entre 2006 et 2017*. Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/71-606-x/71-606-x2018001-fra.pdf?st=PcFp9fnH

Zauchner-Studnicka, S. (2017). A Model for Reverse-Mentoring in Education. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering, 11*(3), 551-558.

Zayani, H. et Larochelle-Audet, J. (2024). Les microagressions raciales dans les établissements scolaires : un obstacle à l'école inclusive. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, *14*(1), 58–62. https://doi.org/10.7202/1114689ar