

Le personnel enseignant immigrant francophone vivant en situation minoritaire : Comprendre et faciliter son parcours d'insertion professionnelle

Direction de la recherche sur les politiques

Mars 2020



Sociopol est une firme de consultation spécialisée dans la recherche sociale appliquée, le conseil et la formation. Ses artisans reconnaissent l'importance de comprendre l'environnement des organisations et des communautés qu'ils servent afin que les gestes posés profitent au plus grand nombre et contribuent à des changements planifiés collectivement. La firme accompagne les organisations et les collectivités pour que leurs décisions et leurs actions soient soutenues par des savoirs coconstruits et mobilisés au bénéfice des publics ciblés.

Analyse et rédaction : Mariève Forest, Ph. D., Jessica Duvivier, M. A., Alexis Hieu Truong, Ph. D

Le projet a été financé par Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada.

Les analyses contenues dans la présente publication sont la responsabilité de Sociopol et ne représentent pas le point de vue du gouvernement du Canada.

Pour obtenir des renseignements sur les autres publications d'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC), consultez la page : www.canada.ca/ircc-publications.

Also available in English under the title: French-speaking immigrant teachers living in Francophone minority communities: Understanding and facilitating their professional integration pathways

Visitez-nous en ligne

Site Web d'[Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada](http://www.canada.ca) à www.canada.ca

Facebook : <http://www.facebook.com/CitImmCanFR>

YouTube : www.youtube.com/CitImmCanada

Twitter : [@CitImmCanFR](https://twitter.com/CitImmCanFR)

© Sa Majesté la Reine du chef du Canada, représentée par le ministre de l'Immigration, des Réfugiés et de la Citoyenneté, 2020.

Ci4-219/2021F-PDF
978-0-660-38563-1

Numéro de référence du projet : R25-2019

Table des matières

Acronymes	4
Résumé	5
Sommaire	6
1. Mise en contexte	9
1.1 Immigration francophone en contexte linguistique minoritaire	9
1.2 Insertion en emploi des personnes immigrantes francophones à l'extérieur du Québec	9
1.3 Objectif de la recherche	10
2. Des chiffres pour comprendre l'insertion professionnelle de la population active immigrante francophone	11
2.1 Caractéristiques des immigrants francophones	11
2.2 Caractéristiques de la population immigrante francophone ayant étudié ou travaillant dans le domaine de l'enseignement	12
3. Méthodologie et approche	16
3.1 Choix des régions privilégiées	16
3.2 Entretiens	16
3.3 Catégories descriptives et analytiques	17
4. Profil du personnel enseignant immigrant interrogé	18
4.1 Caractéristiques générales	18
4.2 Origines ethniques	18
4.3 Comparaison des situations professionnelles	18
4.4 Rapport à la langue	19
4.5 Influence du recrutement	19
5. Immigration et choix d'une carrière en enseignement	20
6. Reconnaissance des acquis et des qualifications obtenus à l'étranger	21
6.1 Particularités provinciales	22
7. Études dans un programme de formation en éducation	24
7.1 Trouver l'information	24
7.2 Apprivoiser une nouvelle identité professionnelle	25
7.3 Durée, format et coûts de la formation	26
7.4 Relations : entre curiosité, solidarité et discrimination	27
7.5 Importance des réseaux personnels et professionnels	27
7.6 Des ajustements souhaités à la formation	28
7.7 Rôle de la Coopérative d'Enseignement Pas À Pas en Ontario	29
7.8 Stages	29
8. Obtention d'un emploi comme enseignant	32
8.1 Marché favorable à l'embauche	32
8.2 Contexte sociodémographique (parfois) favorable à l'embauche	33
8.3 Trajectoires personnelles et aptitudes décisives	33
8.4 Mises à l'écart moins fréquentes mais persistantes	35
9. Intégration au milieu de travail	36
9.1 Habituation progressive à l'environnement multiculturel des écoles	36
9.2 Adaptation nécessaire du personnel enseignant immigrant	37
9.3 Relations bénéfiques à tisser et manque d'appui structuré pour y parvenir	37
9.4 Importance du rôle proactif, sensible et englobant d'une direction d'école	40
9.5 Diversité à bâtir au sein des conseils scolaire	42
10. Conclusion	44
11. Recommandations	45
Bibliographie	47
Annexe A : Guide d'entretien auprès du personnel enseignant ou des étudiants immigrants	51
Annexe B : Tableaux	55

Acronymes

B. Éd.	Baccalauréat en éducation
CFSM	Communautés francophones en situation minoritaire
IRCC	Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
RAQ	Reconnaissance des acquis et des qualifications
TRB	Teacher Regulation Branch

Résumé

Cette étude a été réalisée en vue de documenter les trajectoires d'insertion professionnelle dans le domaine de l'éducation des personnes immigrantes francophones vivant en situation minoritaire. Les connaissances recueillies ont permis de cibler particulièrement les défis auxquels fait face cette population, mais aussi les dimensions exemplaires de certains parcours et les changements pouvant être apportés afin de faciliter l'insertion professionnelle des personnes immigrantes. Les analyses sont principalement fondées sur les données issues de 35 entretiens menés auprès de francophones vivant en situation minoritaire qui sont nés à l'étranger et qui travaillaient ou étudiaient dans le domaine de l'éducation dans quatre régions, soit celles de Vancouver, du Nord de l'Ontario, d'Ottawa et d'Halifax. De manière générale, la conclusion du processus de reconnaissance des acquis mène à l'obtention d'un baccalauréat en éducation. Si la réussite des personnes immigrantes ne pose généralement pas problème, les stages représentent une étape plus sensible durant laquelle des enjeux surgissent, notamment en lien avec les compétences culturelles du milieu d'accueil et des stagiaires. Par ailleurs, alors que le marché du travail est favorable à l'embauche de personnel enseignant francophone, les délais pour l'obtention d'un poste permanent semblent plus longs, notamment pour les personnes racialisées. Plusieurs initiatives informelles, mises en œuvre par le personnel des écoles et des conseils scolaires de langue française, contribuent fortement à faire en sorte que plusieurs personnes interrogées se sentent accueillies et incluses dans leur école. Toutefois, comme peu de mesures officielles visent explicitement l'embauche ou l'intégration de personnel enseignant immigrant, d'importantes lacunes persistent. Il est recommandé à IRCC d'engager une réflexion et de réaliser des actions pour appuyer l'accès à la profession du personnel enseignant immigrant au moyen d'incitatifs, de programmes de formation adaptés et de mesures favorisant leur intégration en emploi.

Mise en contexte

Considérant que l'insertion en emploi demeure plus laborieuse pour les immigrants au Canada, que la barrière linguistique des immigrants francophones vivant à l'extérieur du Québec constitue un obstacle supplémentaire à leur insertion en emploi et que plusieurs communautés francophones en situation minoritaire connaissent une pénurie de personnel enseignant, cette étude a été réalisée en vue de documenter les trajectoires d'insertion professionnelle dans le domaine de l'éducation des personnes immigrantes francophones vivant en situation minoritaire. Les connaissances recueillies ont permis de cibler particulièrement les défis auxquels fait face cette population, mais aussi les dimensions exemplaires de certains parcours et les changements pouvant être apportés afin que l'insertion professionnelle des personnes immigrantes dans le domaine de l'éducation soit plus juste et plus équitable comparativement à celle de la population canadienne en général.

Des chiffres pour comprendre l'insertion professionnelle de la population active vivant au Canada à l'extérieur du Québec

- Entre 2006 et 2016, la proportion de la population immigrante francophone travaillant en enseignement a augmenté, alors que la proportion de la population immigrante totale travaillant en enseignement est demeurée stable.
- En 2016, la population immigrante au sein de la population francophone travaillant en enseignement était surreprésentée lorsque comparée à la population immigrante dans la population francophone totale.
- En 2016, la population immigrante francophone travaillant en enseignement détenait plus souvent un diplôme ou un certificat supérieur au baccalauréat, une maîtrise ou un doctorat que la population francophone non immigrante ou la population immigrante totale travaillant dans le domaine de l'enseignement en 2016.
- En 2016, la proportion de la population immigrante francophone travaillant en enseignement ayant comme principal domaine d'étude l'éducation était moins grande que celle des autres immigrants et celle des francophones.

Méthodologie

Pour réaliser cette étude, 35 entretiens ont été menés auprès de francophones vivant en situation minoritaire qui sont nés à l'étranger et qui travaillaient ou étudiaient dans le domaine de l'éducation dans quatre régions, soit celles de Vancouver, du Nord de l'Ontario, d'Ottawa et d'Halifax. Une majorité de personnes interrogées sont des femmes (20), sont nées en Afrique (22) et ont vécu dans un autre pays avant de s'installer au Canada (23). Un peu moins de la moitié des personnes interrogées sont arrivées au Canada depuis cinq ans ou moins (10) et considèrent que leur situation professionnelle est moins bonne que celle de personnes nées au Canada et qui possèdent une expérience similaire (12).

Plus d'une dizaine d'entretiens ont également été menés auprès de parties prenantes du domaine de l'éducation. Afin de contextualiser les propos recueillis lors des entretiens, des données de recensement ont été interprétées et une recension des écrits a été réalisée.

Faire reconnaître les acquis et les qualifications obtenus à l'étranger

Une majorité de personnes interrogées ont complété le processus de reconnaissance des acquis et des qualifications (RAQ). Même si elles avaient peu d'expérience professionnelle en enseignement, on reconnaissait au moins un baccalauréat qu'elles avaient obtenu à l'étranger. Le processus de RAQ a semblé plus long et plus confus en Colombie-Britannique que dans les deux autres provinces étudiées. Alors que l'ensemble du processus peut être complété en français en Ontario, il se déroule principalement en anglais dans les deux autres provinces. Certaines personnes ont éprouvé un sentiment d'injustice, surtout celles ayant étudié en Afrique ou vécu dans des zones de conflit, puisque certains des documents demandés leur étaient inaccessibles. Dans l'ensemble, le processus de reconnaissance des acquis semble plutôt servir à déterminer l'échelon salarial du personnel enseignant lors de l'embauche qu'à réduire la durée du parcours pour devenir enseignant.

Étudier dans un programme de formation à l'enseignement

Le parcours de formation postsecondaire pour devenir enseignant au primaire ou au secondaire est semblable dans les trois provinces étudiées. Les personnes doivent d'abord obtenir un baccalauréat dans un domaine de leur choix, puis suivre une formation équivalente à un baccalauréat en éducation, dont la durée varie de 11 mois (Colombie-Britannique) à 2 ans (Ontario et Nouvelle-Écosse). De manière générale, la réussite des personnes immigrantes ne semble pas poser problème. Toutefois, les stages représentent une étape plus sensible durant laquelle des difficultés surgissent pour certaines personnes. D'une part, on reconnaît que les programmes d'accompagnement des enseignants associés et des stagiaires gagneraient à être adaptés et plus personnalisés, en particulier dans les cas où les stagiaires sont des immigrants récemment arrivés au Canada. Les rôles de l'enseignant associé et du stagiaire pourraient également être plus clairement explicités et intégrés à des discussions en triade impliquant le superviseur de stage. D'autre part, on reconnaît que les particularités des approches constructivistes et inclusives canadiennes en éducation se présentent avec force lors des stages pour les personnes immigrantes. Il y aurait donc lieu d'engager une réflexion sur la manière d'améliorer les enseignements et les ressources mis à leur disposition pour mettre en œuvre de tels principes.

Obtenir un emploi d'enseignant

Le marché du travail s'avère largement favorable à l'embauche d'enseignants francophones depuis quelques années et dans l'ensemble, les personnes immigrantes bénéficient de cette dynamique. Dans les écoles très multiethniques, comme celles d'Ottawa, l'embauche d'enseignants immigrants va de soi. Toutefois, la situation est différente dans d'autres milieux, certaines directions d'écoles estimant 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. Alors que des mesures ont été prises en Ontario pour réduire les biais et le favoritisme à l'embauche, des lacunes persistent dans cette province et ailleurs, en particulier au moment des entretiens en vue de pourvoir des postes permanents. Les enjeux liés à l'embauche peuvent également renvoyer à l'acquisition de certains savoir-faire (compétences) et savoir-être (attitudes), qui sont moins accessibles à une personne n'ayant pas grandi dans les systèmes d'éducation de langue française des provinces et des territoires du Canada.

S'intégrer au milieu de travail

Les taux d'abandon élevés de la profession enseignante incitent à rappeler que les enjeux vécus par le personnel enseignant immigrant francophone devraient être reliés à des dynamiques plus larges, notamment la surcharge de travail, le manque de collaboration professionnelle et la difficile gestion des classes, qui affectent vraisemblablement l'ensemble du personnel enseignant. Cela dit, pour le personnel enseignant immigrant francophone, l'appropriation de la culture professionnelle est rarement accompagnée d'un appui particulier, par l'entremise d'un mentorat adapté par exemple. On reconnaît que les directions d'écoles pourraient jouer un rôle important, sachant qu'elles contribuent étroitement aux ambiances instaurées dans les écoles et qu'à ce jour, elles n'ont adopté que très peu de mesures particulières en vue d'intégrer les nouveaux enseignants immigrants.

Recommandations

1. Explorer les possibilités de mettre en place des incitatifs en vue d'encourager l'accès à la profession enseignante;
2. Évaluer la possibilité d'appuyer les facultés d'éducation francophones des CFMS pour qu'elles améliorent l'accompagnement et les ressources destinés à la population étudiante immigrante;
3. Favoriser la collaboration entre les services à l'emploi aux immigrants et les facultés d'éducation pour optimiser l'accompagnement des services à l'emploi vers la profession enseignante;
4. Évaluer la possibilité d'entamer un dialogue, par exemple avec le ministère du Patrimoine canadien, de manière à préciser et à diffuser les pratiques exemplaires en matière de programmes de mentorat pour l'accueil et l'intégration du personnel enseignant immigrant.

1. Mise en contexte

1.1 Immigration francophone en contexte linguistique minoritaire

Le Canada est jugé sur la scène internationale comme étant un pays d'accueil exemplaire, en particulier pour les travailleurs qualifiés, comme le souligne l'OCDE : « Le pays est largement perçu comme une référence pour d'autres, et son succès est attesté par ses bons résultats en matière d'intégration. Le Canada peut également se vanter d'afficher la plus forte proportion d'immigrés ayant un niveau d'éducation élevé parmi les pays de l'OCDE, ainsi que des hauts niveaux d'acceptation de l'immigration par le public. En outre, il est considéré comme un pays de destination attrayant pour les migrants potentiels. (2019) » Le rapport associé à cet extrait de communiqué précise également plusieurs dimensions où le Canada aurait avantage à améliorer son système d'immigration. Cela dit, l'immigration dans les communautés linguistiques en situation minoritaire n'a pas fait l'objet d'analyses dans ce rapport. Ainsi, les diagnostics de l'OCDE ne tiennent pas compte des dynamiques linguistiques à l'œuvre dans le système d'immigration canadien.

D'autres travaux ont mis en lumière les spécificités des trajectoires migratoires au sein des communautés francophones en situation minoritaire (Traisnel et al., 2019; Veronis et Huot, 2017; Socius, 2017; Sociopol, 2018; Traisnel et Guignard Noël, 2017). Si, pour certains immigrants dont les compétences en anglais s'avèrent limitées, vivre en français est davantage associé à une voie spontanée, voire sécurisante, pour plusieurs autres, le caractère « volontaire » de la vie en français apparaît rapidement du fait des efforts à déployer au moment d'instaurer des espaces de vie en français. Parmi les obstacles des trajectoires de l'immigration francophone en situation minoritaire mis en lumière dans la littérature, notons :

- un manque de visibilité de la communauté francophone;
- une offre limitée de services en français destinés aux immigrants;
- la nécessité de maîtriser l'anglais pour intégrer le marché du travail;
- une confusion face aux démarches administratives accentuée du fait d'avoir à traiter principalement en anglais avec les gouvernements municipaux, provinciaux et territoriaux;
- la complexité de la planification de l'accueil et de la rétention des immigrants pour une communauté francophone en situation minoritaire.

1.2 Insertion en emploi des personnes immigrantes francophones à l'extérieur du Québec

Nous savons que l'insertion professionnelle des immigrants au Canada est plus laborieuse que celle des personnes nées au Canada, du fait que les immigrants présentent des taux de chômage plus élevés, des taux d'emploi plus faibles et des revenus inférieurs (Yassaad et Fields, 2018; Statistique Canada, s. d.). Nous savons également que la discrimination systémique à l'embauche et dans les milieux de travail continue d'affecter les minorités ethnoculturelles au Canada (Fry, 2018).

En fait, de nombreuses études précisent les contextes plus difficiles d'insertion en emploi des immigrants, mais celles portant sur les personnes immigrantes francophones en situation minoritaire demeurent parcellaires et exploratoires. Les facteurs affectant de manière particulière l'insertion professionnelle de cette population renvoient à la difficile reconnaissance des acquis et des qualifications (RAQ) obtenus à l'étranger, aux capacités linguistiques limitées en anglais, aux discriminations en milieu professionnel, au manque d'expériences canadiennes et à la faiblesse des réseaux sociaux (Knight, 2015; Mugwaneza, 2011; Zellama et al., 2018).

Les conditions d'insertion en emploi et les performances économiques des personnes immigrantes francophones en situation minoritaire ont moins été étudiées (Fourot, 2016). On sait tout de même que la rémunération de ces personnes est semblable à celle de leurs homologues de langue anglaise ou légèrement meilleure (Houle, 2019), mais qu'elle demeure inférieure à celle des personnes nées au Canada. Toutefois, les taux de chômage des personnes immigrantes sont plus élevés que ceux de leurs homologues de langue anglaise et que ceux des personnes nées au Canada (Statistique Canada, Recensement de 2016).

1.3 Objectif de la recherche

En marge des performances économiques distinctes des personnes immigrantes francophones, on connaît peu les conditions de leur insertion en emploi. Dans un contexte de pénurie de personnel enseignant francophone au sein des communautés francophones en situation minoritaire (CFSM), il paraît important de documenter les trajectoires d'insertion professionnelle des immigrants francophones dans le domaine de l'éducation. À ce titre, les connaissances recueillies dans le cadre de cette étude ont permis de cibler les contraintes et les défis auxquels fait face cette population, mais aussi les dimensions exemplaires de certains parcours et les changements pouvant être apportés afin que l'insertion professionnelle des personnes immigrantes francophones dans le domaine de l'éducation soit plus juste et plus équitable comparativement à celle de la population canadienne en général.

Les trajectoires d'insertion professionnelle des personnes immigrantes francophones étudiant ou travaillant dans le domaine de l'éducation ont fait l'objet d'un certain intérêt dans la littérature, plusieurs de ces travaux ayant engagé la réalisation d'entretiens auprès de cette population. Les travaux précisant les obstacles qui se dressent devant cette population ont surtout porté sur l'Ontario (Duchesne, 2017, 2010 et 2008; Jaboin, 2018). Dans cette même province, on a également cherché à cibler des stratégies à mettre en place pour mieux encadrer l'insertion professionnelle de ces personnes (Gagnon et Duchesne, 2018; Gravelle et Duchesne, 2018). Les difficultés vécues par les futurs enseignants francophones issus des minorités visibles étudiant en Alberta ont aussi retenu l'attention (Multris et Skogen, 2012). On a également analysé les représentations et la construction identitaire des enseignants immigrants francophones de la Colombie-Britannique (Laghzaoui, 2011). À ce jour, aucune étude n'a adopté une perspective comparative entre différentes CFSM, ce que propose la présente étude. L'originalité de celle-ci réside également dans l'approche englobante qui tient compte des parcours vécus et des solutions proposées.

Pour réaliser cette étude, 35 entretiens ont été menés auprès d'immigrants francophones vivant en situation minoritaire qui travaillaient ou étudiaient dans le domaine de l'éducation. Des entretiens ont également été menés auprès de parties prenantes du domaine de l'éducation. Parallèlement, des données de recensement ont été interprétées. De manière à assurer une prise en charge contextuelle des conditions d'insertion professionnelle, quatre régions ont retenu notre attention, soit celles de Vancouver, du Nord de l'Ontario, d'Ottawa et d'Halifax.

Après une problématisation des dynamiques d'insertion professionnelle de la population étudiée et une analyse des données du Recensement de 2016, le rapport qui suit propose une interprétation des données tirées des entretiens et de la littérature en fonction des principaux nœuds d'insertion vécus, soit la RAQ, la formation, l'embauche et l'intégration en emploi. Puis, des recommandations sont formulées à l'intention du ministère de l'Immigration, des Réfugiés et de la Citoyenneté du Canada (IRCC) et de ses parties prenantes.

2. Des chiffres pour comprendre l'insertion professionnelle de la population active immigrante francophone^{1, 2}

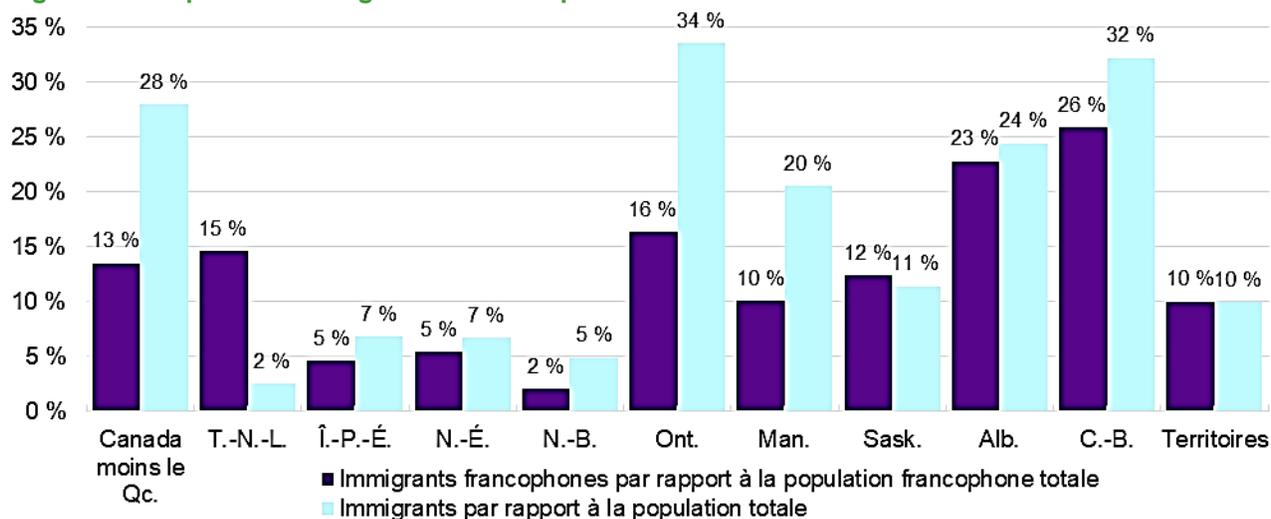
2.1 Caractéristiques des immigrants francophones

Déficit d'immigrants francophones

On observe un déficit marqué quant au nombre de francophones en situation minoritaire au sein de la population immigrante au Canada. Cet écart augmente au sein de la population active³, du fait d'un vieillissement plus important de la population francophone en situation minoritaire. Le Recensement de 2016 nous apprend ainsi que la population active du Canada hors Québec est constituée de 27,9 % d'immigrants, alors que cette proportion diminue à 13,5 % pour la population active francophone. Une autre manière de souligner cet écart est de préciser que la proportion des immigrants francophones au sein de la population immigrante active (1,9 %) est aussi plus basse que la proportion de francophones au sein de la population active totale au Canada hors Québec (4,0 %).

Dans ce domaine, de manière générale, le portrait des provinces reflète celui du Canada. Si l'on peut s'étonner que la proportion de personnes immigrantes francophones au sein de la francophonie terre-neuvienne soit plus élevée (14,6 %) que la proportion de personnes immigrantes dans la population totale (2,5 %), il importe de souligner que Terre-Neuve est aussi la province où le nombre de francophones est le moins élevé (2 058). À l'inverse, les provinces où les francophones sont les plus nombreux (471 413 en Ontario et 202 378 au Nouveau-Brunswick) sont également celles où l'on retrouve le plus grand écart entre les proportions de personnes immigrantes au sein de la population francophone (16,3 % en Ontario et 2,0 % au Nouveau-Brunswick) et les proportions de personnes immigrantes à l'échelle provinciale, l'écart étant plus de deux fois supérieur (33,6 % en Ontario et 4,9 % au Nouveau-Brunswick).

Figure 1 : Population immigrante dans les provinces et territoires



¹ La variable première langue officielle parlée a été retenue pour identifier les francophones. Dans les données de recensement, un francophone correspond à la totalité des personnes ayant seulement le français comme première langue officielle parlée et à la moitié des personnes ayant au moins le français comme première langue officielle parlée. La méthode utilisée par Statistique Canada pour dériver la variable première langue officielle parlée tient compte premièrement de la connaissance des langues officielles, deuxièmement de la langue maternelle et troisièmement de la langue parlée à la maison.

² Les données analysées dans la section qui suit se réfèrent au tableau suivant : Statistique Canada (2019). *Tableau de données, Recensement de 2016*. Produit n0 1b_j4069646.

³ Par population active, on entend les personnes âgées de 15 ans et plus qui étaient occupées, qui étaient au chômage ou qui ont eu une expérience de travail récente.

De telles données rappellent que si l'immigration francophone continue d'être modeste dans les années à venir, une accélération du déclin de la population francophone est à prévoir, sachant que la croissance démographique de la population active canadienne s'appuie essentiellement sur l'immigration et que cette tendance est amenée à croître dans les prochaines années (Conference Board, 2019; CSF, 2018).

Rémunération réduite au sein de la population immigrante racialisée

On sait que les personnes immigrantes ont une rémunération plus faible que les personnes non immigrantes, et ce, peu importe le groupe linguistique. Quant à la population immigrante francophone du Canada hors Québec, sa rémunération est semblable ou légèrement supérieure à celle de ses homologues anglophones (Statistique Canada, 2019a). Toutefois, en termes de revenus, les immigrants racialisés réussissent moins bien sur le marché du travail que les immigrants non racialisés (CCPA, 2019). De même, au sein des personnes racialisées, les personnes s'identifiant comme Noirs représentent le groupe ayant les taux de chômage et les écarts de salaire les plus importants (CCPA, 2019). Précisons que, selon le Recensement de 2016⁴, la population immigrante active des CFSM était plus souvent née en Afrique (38,3 %) que la population immigrante canadienne totale (23,0 %).

2.2 Caractéristiques de la population immigrante francophone ayant étudié ou travaillant dans le domaine de l'enseignement

2006 à 2016 : faible représentation des immigrants dans les emplois liés à l'enseignement

Dans le cadre des Recensements de 2006 et de 2016, la classification nationale des professions permet d'isoler les personnes travaillant dans le domaine de l'enseignement, cette catégorie regroupant plus précisément les enseignants et les enseignantes aux niveaux secondaire, primaire et préscolaire ainsi que les conseillers et les conseillères en orientation. Partant de cette catégorie, on observe ainsi une augmentation marquée de la proportion de personnes immigrantes francophones travaillant dans le domaine de l'enseignement entre 2006 et 2016. Alors que la proportion de personnes immigrantes au sein de la population francophone travaillant dans le domaine de l'enseignement était de 11,5 % en 2006 au Canada hors Québec, elle est passée à 16,5 % en 2016. Cette augmentation doit être mise en parallèle avec le fait qu'au Canada hors Québec, pour la même période, la proportion de personnes immigrantes au sein de la population totale travaillant dans le domaine de l'enseignement est demeurée stable (environ 14 %). Le portrait provincial est plus contrasté, sachant qu'entre 2006 et 2016, la proportion de personnes immigrantes au sein de la population francophone travaillant dans le domaine de l'enseignement a diminué en Nouvelle-Écosse (de 7,0 % à 5,8 %), alors qu'elle a augmenté en Ontario (de 14,6 % à 20,5 %) et en Colombie-Britannique (de 18,3 % à 21,6 %).

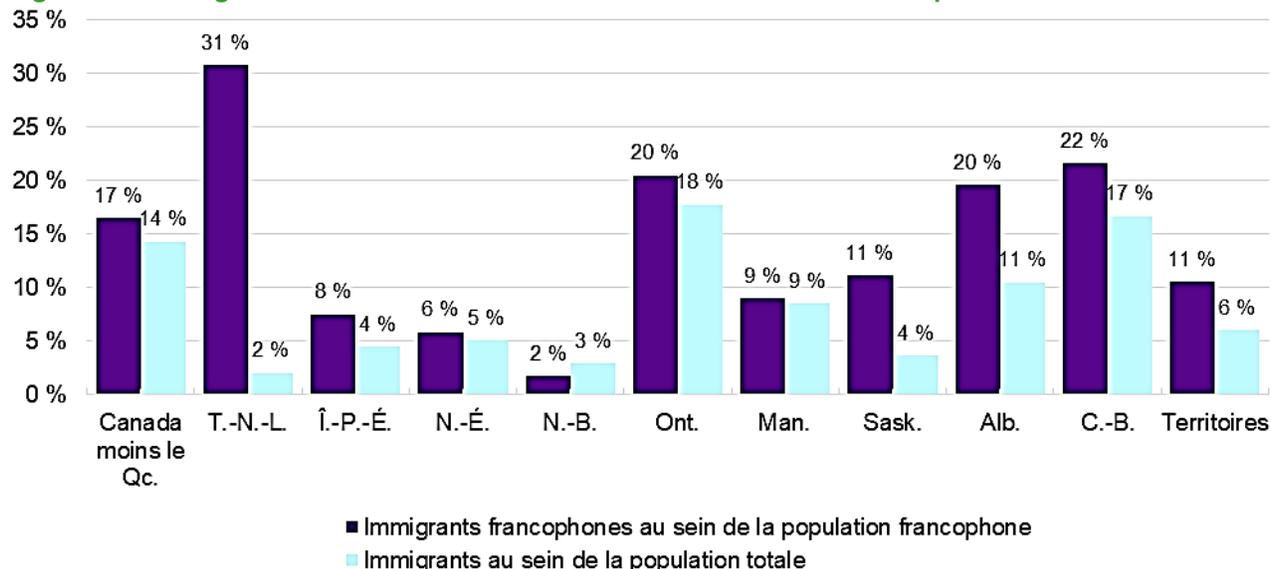
Présence importante des immigrants francophones dans les emplois liés à l'enseignement

Dans un premier temps, on remarque que la population immigrante est sous-représentée au sein des emplois liés à l'enseignement, sachant que cette population ne forme que 14,3 % du personnel enseignant au Canada hors Québec en 2016. En comparaison, les personnes immigrantes constituent 27,9 % de la population immigrante totale au Canada hors Québec. Dans un second temps, à l'échelle du Canada hors Québec, on constate toutefois que la proportion de personnes immigrantes au sein de

⁴ Le tableau utilisé pour préciser les lieux de naissance est différent de celui utilisé pour les autres statistiques de cette section : Statistique Canada. 2017. *Tableau de données, Recensement de 2016*, produit n0 98-400-X2016086.

la population francophone travaillant dans cette catégorie d'emploi s'avère légèrement plus élevée (16,5 %) que la proportion de l'immigration dans la population francophone totale (13,5 %).

Figure 2 : Immigrants travaillant dans le secteur de l'éducation dans les provinces et territoires

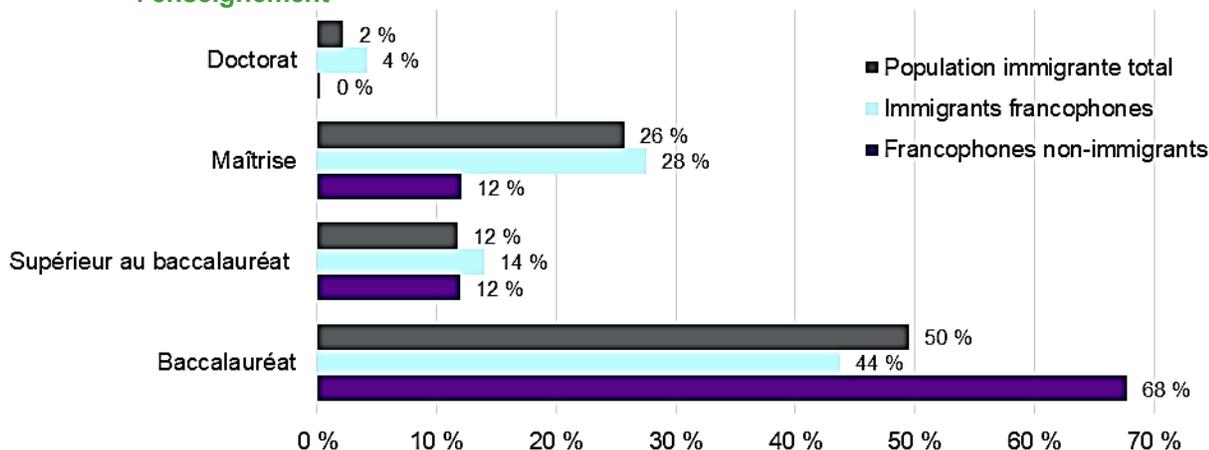


Le portrait se révèle plus nuancé toutefois lorsque vient le temps de comparer les proportions de personnes immigrantes travaillant dans le domaine de l'enseignement (figure 2) à celles des populations immigrantes totales des provinces et des territoires (figure 1). Par exemple, en Ontario et en Nouvelle-Écosse, la proportion de personnes immigrantes francophones travaillant dans le domaine de l'enseignement est plus importante (20,5 % en Ontario et 5,8 % en Nouvelle-Écosse) que la proportion de personnes immigrantes francophones dans la population francophone totale (16,3 % en Ontario et 5,4 % en Nouvelle-Écosse). En revanche, en Colombie-Britannique, une moins grande proportion d'immigrants francophones travaille dans ce domaine (21,6 %), comparativement à la population immigrante francophone totale (25,9 %).

Niveau de scolarité supérieur

Dans les professions liées à l'enseignement (enseignants aux niveaux secondaire, primaire et préscolaire, et conseillers en orientation), les immigrants francophones étaient proportionnellement plus nombreux à détenir un diplôme ou un certificat supérieur au baccalauréat (14,0 %), une maîtrise (27,6 %) ou un doctorat (4,2 %) que la population francophone non immigrante ou la population immigrante totale travaillant dans le domaine de l'enseignement en 2016.

Figure 3 : Plus haut certificat, diplôme ou grade de la population travaillant dans le domaine de l'enseignement



Sous-représentation lorsque le principal domaine d'études est l'éducation

De manière à situer l'insertion en emploi de la population immigrante, nous avons cherché à préciser les taux de concordance études-emploi au sein de la population active. Cela dit, il importe de préciser que les catégories proposées dans le Recensement de 2016 ne permettaient pas de croiser avec précision les domaines d'études et la profession. D'une part, la catégorie « principal domaine d'études » implique qu'il peut y avoir des études faites dans d'autres domaines. D'autre part, la catégorie d'études en « éducation » renvoie à un plus large éventail de professions que la catégorie de la profession retenue ici, qui comprend le personnel enseignant au primaire et au secondaire ainsi que les conseillers et les conseillères en orientation.

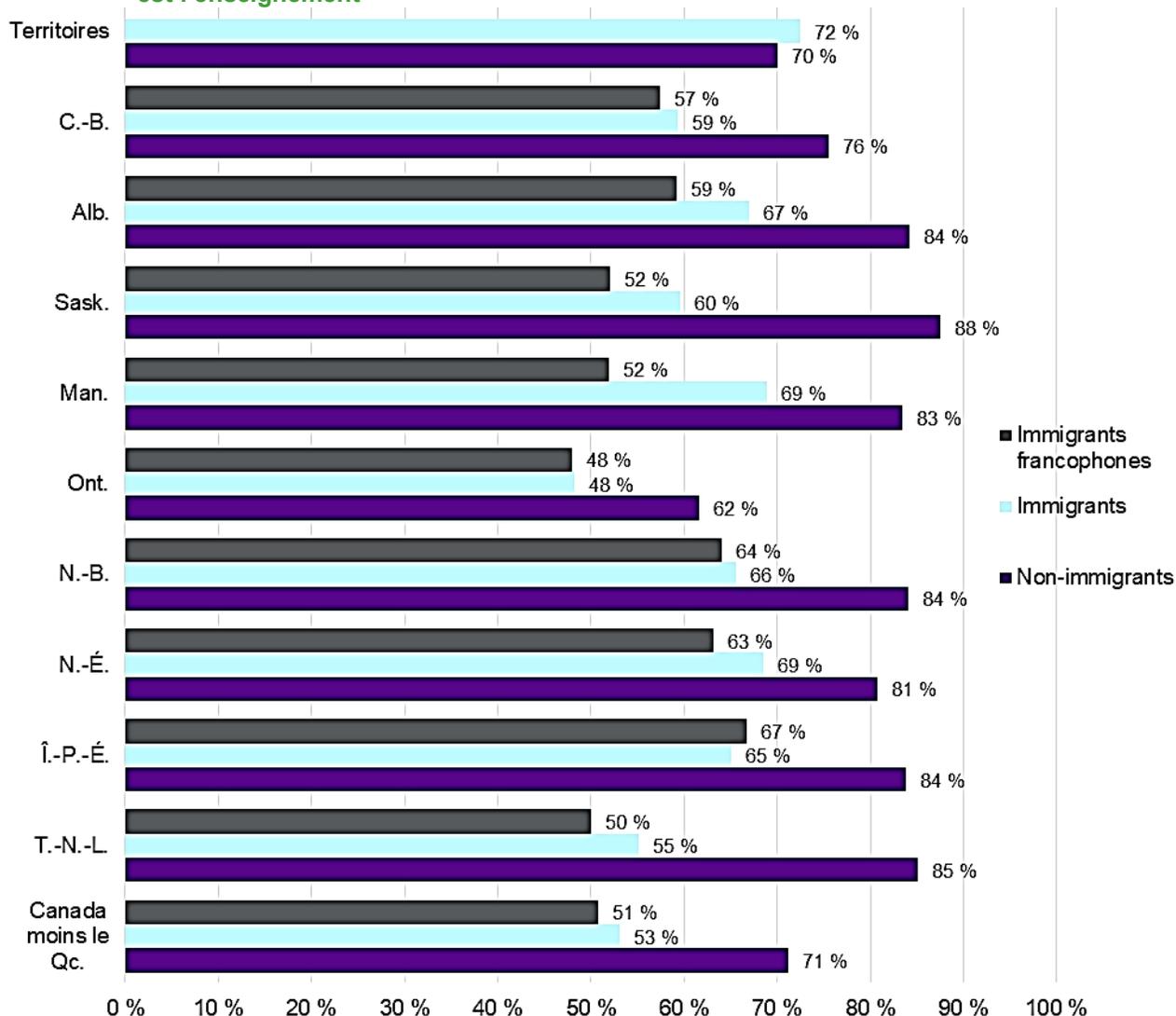
Notons tout d'abord que 3,6 % des membres de la population canadienne hors Québec ont indiqué que l'éducation était leur principal domaine d'études. À l'intérieur de ce groupe, 22,1 % ont aussi répondu être issus de l'immigration, cette proportion étant inférieure à la proportion d'immigrants dans la population totale au Canada hors Québec (27,9 %). En ce qui a trait à la population francophone ayant étudié dans le domaine de l'éducation, la proportion de personnes immigrantes (13,1 %) est semblable à la proportion de personnes immigrantes dans la population francophone totale (13,5 %).

Correspondance moindre entre les études et le travail pour les personnes immigrantes francophones travaillant dans le domaine de l'enseignement

Maintenant, si l'on s'intéresse au principal domaine d'études des personnes déclarant travailler en enseignement, on observe que 71,2 % des personnes non immigrantes au Canada hors Québec ont aussi l'éducation comme principal domaine d'études. En revanche, seuls 53,1 % des immigrants et 50,8 % des immigrants francophones qui travaillent en enseignement ont également l'éducation comme principal domaine d'études. Les immigrants et les immigrants francophones travaillant dans le domaine de l'enseignement sont donc proportionnellement moins nombreux à avoir étudié en éducation, exerçant ainsi une profession qui ne correspond pas à leur principal domaine d'études.

Cela dit, ces moyennes canadiennes masquent des différences marquées entre les provinces. L'Ontario est la province où la correspondance entre les études et la profession en éducation est la moins élevée, tant pour les personnes non immigrantes (61,7 %) que pour les personnes immigrantes (48,2 %) ou les personnes immigrantes francophones (48,0 %). Alors que la correspondance entre la profession et les études en éducation est la plus élevée à Terre-Neuve-et-Labrador (85,1 %) et en Saskatchewan (87,5 %) pour les personnes non immigrantes, cette correspondance demeure faible pour les immigrants francophones, tant à Terre-Neuve-et-Labrador (50,0 %) qu'en Saskatchewan (52,0 %).

Figure 4 : Population travaillant dans le domaine de l'éducation et dont le principal domaine d'étude est l'enseignement



Correspondance similaire entre le travail et les études pour les personnes immigrantes francophones dont le principal domaine d'études est l'éducation

L'examen de la situation inverse peut également fournir des renseignements sur les contextes d'insertion en emploi de la population immigrante francophone. Ici, nous avons d'abord isolé l'ensemble des personnes dont le principal domaine d'études est l'éducation et, de ce groupe, nous avons conservé seulement les personnes dont la profession est associée à l'enseignement (enseignants aux niveaux primaire et secondaire ainsi que conseillers en orientation). En observant ce sous-groupe pour le Canada hors Québec, on note un portrait peu contrasté, considérant que la proportion de personnes non immigrantes dont le principal domaine d'études est l'éducation qui travaillaient dans ce domaine était de 39,0 % alors que cette proportion était de 37,7 % pour les personnes immigrantes francophones. Toutefois, cette proportion est deux fois moins importante pour la population immigrante totale (16,9 %). On peut penser que les perspectives d'emploi, qui étaient généralement plus favorables pour les personnes enseignant le français ou enseignant en français en 2016, immigrantes ou non, aient joué en faveur des immigrants francophones. Notons par ailleurs que ce marché de l'emploi favorable s'est accentué dans les dernières années. Ces données peuvent également suggérer que les obstacles à l'embauche sont moins grands pour les immigrants francophones, mais une analyse fine de l'état du marché serait nécessaire pour explorer cette hypothèse.

3. Méthodologie et approche

Cette étude a été réalisée à partir d'une méthodologie mixte combinant des dimensions quantitatives et qualitatives. Ainsi, des entrevues auprès du personnel enseignant immigrant francophone, en formation ou en emploi, ont été ciblées et ont servi de fondement à l'étude. Une recension des écrits et des entretiens auprès de parties prenantes se sont ensuite greffés à ces entrevues. Nous avons enfin interprété des données quantitatives, la plupart provenant du Recensement de 2016.

3.1 Choix des régions privilégiées

Considérant les contextes variés d'insertion professionnelle au Canada et le fait que l'éducation est de compétence provinciale, des zones géographiques ont été choisies pour la réalisation des entretiens : région d'Halifax en Nouvelle-Écosse; régions d'Ottawa et du Nord en Ontario; région de Vancouver en Colombie-Britannique. Ces régions ont été retenues, puisqu'elles représentent des communautés francophones diversifiées géographiquement, étant respectivement situées dans l'Est, le centre et l'Ouest du Canada. De même, leurs différences en termes de densité et de nombre de francophones et en termes de caractéristiques de l'immigration permettront de préciser des enjeux propres aux profils démographiques distincts de ces régions ainsi que des approches qui leurs sont adaptées. Ces régions se rejoignent toutefois du fait qu'on y offre des programmes de formation en enseignement en français. Ces trois régions connaissent en outre des pénuries d'enseignants francophones depuis quelques années, ce qui confère une pertinence sociale particulière à cette étude. Si toutes les CFMS semblent connaître des difficultés à recruter du personnel enseignant francophone, les provinces étudiées paraissent particulièrement touchées⁵. Des informations portant sur le nombre d'écoles de langue française et d'élèves dans ces provinces sont présentées à l'Annexe B.

3.2 Entretiens

Personnel enseignant. L'échantillon des personnes immigrantes francophones interrogées a été constitué à partir de méthodes non probabilistes. Plus précisément, nous avons mobilisé en premier lieu les employés des conseils scolaires francophones. Ces derniers ont ensuite transmis nos outils de recrutement aux membres de leurs conseils scolaires respectifs ou ont directement écrit aux personnes correspondant au profil recherché. En Colombie-Britannique, cette méthode a été complétée à l'aide de messages diffusés sur divers groupes Facebook destinés aux enseignants ou aux immigrants francophones. Dans l'Est ontarien, la Coopérative Enseignants Pas À Pas⁶ a participé au recrutement. L'effet boule de neige a aussi été mis à profit, puisque nous demandions aux personnes interrogées si elles connaissaient d'autres enseignants ou étudiants qui correspondaient au profil des personnes à interroger. Quant à l'approche utilisée dans le cadre des entretiens avec le personnel enseignant immigrant, elle reprend les principes d'une enquête rétrospective du fait que les personnes interrogées ont été invitées à parler d'événements survenus dans le passé et se rapportant à leur trajectoire professionnelle et migratoire. De ce fait, il s'agissait d'entretiens approfondis qui ont facilité la reconstruction subjective par l'interviewé des événements vécus et des obstacles rencontrés. Lorsque pertinent, la conclusion des entretiens était marquée par une réflexion projective plus large où la personne interrogée était amenée à réfléchir à de possibles améliorations, compte tenu des problèmes vécus. Le questionnaire présenté à l'Annexe A a été

⁵ Voir par exemple : Dubé, J.-P. (2018, 4 mai). [Pénurie d'enseignants francos : les organismes partent à la recherche de solutions.](#) *I-Express*.; Pierroz, S. (2019, 16 mai). [Pénurie des enseignants francophones : un envers du décor parfois explosif pour les étudiants.](#) *OntarioFR+*.; Holly Connors. (2019, 9 mai). [La pénurie d'enseignants suppléants se fait sentir en Nouvelle-Écosse.](#) *Radio-Canada*.

⁶ Les membres de cette coopérative sont des enseignants ethnoculturels francophones. Cette coopérative vise à soutenir les élèves et les familles qui ont des besoins particuliers. Elle appuie également les enseignants immigrants dans leurs démarches d'intégration professionnelle.

construit de manière détaillée et visait à mettre en lumière la manière dont les séquences sont vécues, les identités sont présentées, les rôles sont octroyés, les conflits naissent et sont résolus, les propositions sont articulées à des structures, etc.

Parties prenantes. Les entretiens auprès des parties prenantes ont repris les thèmes du guide d'entretien, mais ceux-ci avaient cette fois pour buts de bien saisir l'environnement organisationnel de la personne interrogée (conseil scolaire, université, milieu associatif, ministère), de connaître les mesures mises de l'avant touchant l'insertion en emploi et les expériences vécues auprès d'enseignants immigrants, et de recueillir des réflexions projectives quant à la manière d'améliorer les trajectoires d'insertion professionnelle du personnel enseignant immigrant.

3.3 Catégories descriptives et analytiques

La question de l'insertion professionnelle est abordée ici comme une série d'épreuves, c'est-à-dire comme des situations d'affrontement impliquant des personnes et des choses. En outre, l'épreuve révèle quelque chose, elle permet de situer l'état des forces en présence. Et si l'épreuve est toujours une expérience individuelle, elle revêt également une dimension sociale du fait que sa description renseigne sur des modes d'institutionnalisation et des environnements culturels (Boltanski et Chiapello, 1999; Perez-Roux, 2016).

L'insertion professionnelle renvoie en outre à une mise en tension de valeurs, c'est-à-dire que le pluralisme des valeurs est promu, tout en étant un souci pour la cohésion des personnes au sein de leur environnement professionnel. En considérant les perspectives des personnes interrogées, il s'agissait donc de mettre de l'avant les dimensions affectant le respect des différences culturelles, l'interdépendance des relations professionnelles et l'inclusion au sein de la profession. À ce titre, les entretiens ont cherché à recueillir des informations sur les modalités de la socialisation professionnelle dans le pays d'origine et au Canada, mais aussi sur les enjeux de pouvoir au sein des organisations, les traditions organisationnelles, les situations de discrimination, les procédures se rapportant aux organismes professionnels, etc.

Nous adoptons une approche intersectionnelle, c'est-à-dire que nous reconnaissons que plusieurs marqueurs identitaires se recoupent chez une même personne et qu'ils affectent son vécu. Pour cette raison, nous nous sommes attardés à la manière dont divers facteurs identitaires – en particulier la langue parlée, le sexe et l'appartenance à une minorité visible – se combinent et marquent les expériences, notamment de discrimination, des personnes interrogées.

4. Profil du personnel enseignant immigrant interrogé

4.1 Caractéristiques générales

Au total, 35 entretiens ont été réalisés auprès de personnes immigrantes travaillant en enseignement ou étudiant pour travailler dans ce domaine. Une majorité de personnes interrogées étaient des femmes immigrantes (20), ce qui représente 57 % de notre échantillon. Ainsi, les femmes immigrantes demeurent sous-représentées en comparaison à leur forte présence dans la profession en général (68 %).

Tableau 1 : Répartition des participants à l'étude par région

Région	Minorité visible	Femme	Situation moins bonne	TOTAL
Halifax	7	5	3	10
Ottawa	8	3	2	8
Nord	5	3	3	5
Vancouver	6	9	4	12
TOTAL	26	20	12	35

Dix personnes étaient arrivées depuis cinq ans ou moins au Canada (29 %), alors que douze personnes étaient arrivées depuis plus de onze ans (34 %). Deux des personnes interrogées étaient en train de terminer leur formation pour être enseignantes. Toutes les personnes travaillant dans des écoles publiques avaient obtenu un diplôme en éducation après avoir suivi un programme de formation en français ou bilingue dans un établissement d'enseignement au Canada.

4.2 Origines ethniques

Nous avons demandé aux personnes immigrantes interrogées de préciser le pays où elles sont nées. Une majorité de personnes proviennent de l'Europe occidentale, soit de France (9) ou de Belgique (1). Les personnes issues des pays d'Afrique du Nord, tels que l'Algérie et le Maroc, sont aussi très présentes (9). Alors que plusieurs personnes proviennent d'Afrique centrale (7), en particulier de la République démocratique du Congo et du Cameroun, divers pays d'Afrique de l'Ouest (6) sont également représentés. En Asie, seule l'Inde (1) et la Malaisie (1) figurent parmi les pays d'origine. Une majorité de personnes interrogées (23) ont vécu dans d'autres pays avant de migrer au Canada, plusieurs d'entre elles ayant notamment d'abord habité en France (11).

4.3 Comparaison des situations professionnelles

Nous avons demandé aux participants s'ils considéraient que leur situation professionnelle actuelle était comparable à celle d'autres Canadiens dont les études et les expériences de travail étaient semblables aux leurs. Une majorité de personnes ont indiqué que leur situation professionnelle était comparable, ces personnes revêtant des profils variés en termes d'âge, de sexe et de région. Les quatre personnes ayant indiqué que leur situation professionnelle leur paraissait meilleure sont des femmes, trois d'entre elles étant d'origine française et travaillant en Colombie-Britannique. Quant aux personnes jugeant leur situation professionnelle moins bonne, elles étaient presque toutes des minorités visibles (11 sur 12). Ces personnes étaient arrivées au Canada très récemment (7 mois) ou il y a très longtemps (21 ans).

4.4 Rapport à la langue

Environ la moitié (18) des personnes interrogées avaient le français comme langue maternelle. Cela dit, une forte majorité (31) de personnes interrogées avaient le français comme langue officielle préférée. Alors que quatre personnes notaient l'anglais et le français comme leurs langues officielles préférées, trois d'entre elles vivaient en Colombie-Britannique.

4.5 Influence du recrutement

Le recrutement en Colombie-Britannique a eu davantage de succès par le biais de groupes Facebook. Cette méthode nous a amenés à recruter davantage de personnes travaillant au sein d'écoles privées dans cette province (4) qu'en Nouvelle-Écosse (1) ou en Ontario (1). En Nouvelle-Écosse, comme le recrutement a été essentiellement appuyé par le Conseil scolaire acadien provincial, la quasi-totalité des participants (11 sur 12) travaillent au sein de ce conseil scolaire. Dans l'Est ontarien, la Coopérative Enseignants Pas À Pas, dont les membres sont des enseignants ethnoculturels francophones, nous a largement appuyés pour le recrutement, ce qui aura également influencé le profil des enseignants, qui disent tous appartenir à une minorité visible. Par ailleurs, même si les conseils scolaires ont été plus présents lors du recrutement dans le Nord de l'Ontario, toutes les personnes interrogées disent également appartenir à une minorité visible.

5. Immigration et choix d'une carrière en enseignement

Le projet migratoire des personnes interrogées débordait largement celui d'entamer une profession en enseignement. Pour plusieurs, l'enseignement au primaire ou au secondaire est apparu comme une voie de grand intérêt après des tentatives infructueuses pour dénicher un emploi correspondant à leurs expériences professionnelles ou à leurs études, liées à d'autres domaines d'emploi. Dans certains cas, les obstacles se rapportaient à une connaissance insuffisante de l'anglais.

J'ai une maîtrise [...] et j'ai voulu trouver un emploi en [nom du domaine d'emploi]. Mais la barrière en anglais était assez grande.

Cela dit, presque toutes ces personnes ont également souligné que l'enseignement leur avait toujours paru comme une voie professionnelle d'intérêt. En ce sens, l'enseignement au primaire et au secondaire apparaissait comme un moyen de mettre à profit plusieurs expertises ou intérêts de manière originale. Par exemple, un ingénieur en informatique a contribué à développer divers projets en lien avec son expertise première au sein de son école.

Alors qu'au moins quatre personnes ont migré au Canada grâce au programme de mobilité francophone, une seule d'entre elles est arrivée ici en détenant une offre d'emploi en enseignement dans une école publique de langue française de la Colombie-Britannique. Comme cette aventure était une première pour le conseil scolaire qui a accueilli cet enseignant, différentes embûches se sont présentées et le parcours de ce dernier n'a pas été positif, particulièrement en raison de la complexité des exigences du Teacher Regulation Branch (TRB). D'autre part, cette voie n'est pas adaptée au recrutement d'enseignants formés à l'étranger, et ce, en dépit du fait que cette personne avait enseigné en France et détenait un Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) de ce pays.

Dans l'ensemble, le manque d'informations précises sur la manière de devenir enseignant au Canada et sur le processus de RAQ qui les attendait semble avoir été le lot de plusieurs personnes interrogées. Il arrive que des groupes formés sur Facebook soient d'une aide précieuse pour les futurs immigrants. Par exemple, en Colombie-Britannique, plusieurs personnes interrogées avaient trouvé utile de consulter « Le guide du Croutard », une page Facebook destinée aux personnes détenant un permis vacances-travail ainsi qu'aux immigrants de France ou d'autres pays, pour les informer de différentes ressources et activités qu'on peut trouver à Vancouver. Toutefois, les informations de cette page étaient imprécises pour les futurs immigrants enseignants.

Nouvelle-Écosse : Au niveau des enseignants, si tu vas sur le site d'Immigration francophone, tu ne vas pas trouver d'information.

Colombie-Britannique : J'ai des amis qui aimeraient tenter l'aventure, mais faut sérieusement être accroché pour le faire car on peut facilement baisser les bras, sur l'éducation, sur comment fonctionnent les équivalences, etc.

Je ne savais pas que, sans le permis, tu ne peux enseigner.

Ce qui serait bien, ce serait d'avoir un blog avec des enseignants qui expliquent le processus. Et qu'ils fassent une mise en relation de personnes. [...] J'aurais adoré qu'on me mette en contact avec [nom d'une enseignante immigrante] qui est belge et qui a vécu quelque chose comme moi.

6. Reconnaissance des acquis et des qualifications obtenus à l'étranger⁷

En dépit de l'intérêt marqué, tant du point de vue de la recherche que des politiques publiques⁸, pour les processus de RAQ, ceux-ci continuent de présenter des défis importants aux enseignants formés à l'étranger qui tentent de les utiliser. De fait, plusieurs immigrants continuent de faire face à une dévaluation des compétences et des expertises acquises à l'étranger dans le domaine de l'éducation (Reitz, Curtis et Elrick, 2014; Cheng, Spaling et Song, 2013; Marom, 2017). À cet effet, une étude publiée en 2014 par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada formulait les recommandations suivantes à l'égard des enseignants et des enseignantes formés à l'étranger : a) un meilleur accès à l'information avant leur arrivée au Canada; b) des sessions d'orientation; c) une aide pour financer les démarches de l'agrément et du perfectionnement professionnel; d) des programmes de mentorat (gouvernement du Canada et Conseil des ministres de l'Éducation du Canada). Pourtant, des obstacles systémiques et culturels persistent et les processus de RAQ demeurent complexes.

Dans les provinces étudiées, les exigences en matière de RAQ et les étapes à franchir à cette fin sont affichées sur les sites Web des organisations responsables de réglementer la profession enseignante. Ces organisations sont les suivantes :

- Colombie-Britannique : le ministère de l'Éducation, par l'entremise du Teacher Regulation Branch;
- Ontario : l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario;
- Nouvelle-Écosse : le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, par l'entremise du Bureau du registraire des certificats d'aptitude à l'enseignement.

Une majorité de personnes interrogées ont pu faire part de leur processus de RAQ. Plusieurs de ces personnes n'avaient pas nécessairement de certificat d'enseignement valide dans leurs pays, mais elles cherchaient tout de même à savoir si certaines de leurs formations ou de leurs expériences acquises à l'étranger pouvaient être reconnues et pouvaient réduire la durée de leur formation au Canada. Cela dit, la plupart des personnes qui ont utilisé ce processus ont tout de même dû suivre l'ensemble de la formation exigée, comme doivent le faire tous les futurs enseignants de leur province. C'est donc dire qu'on reconnaissait en principe leur baccalauréat, mais très peu de crédits, sinon aucun, liés à la formation des enseignants⁹. Les parties prenantes rappellent que cette faible RAQ renvoie pour beaucoup à l'approche particulière du Canada, fondée davantage sur les pédagogies constructivistes que sur l'enseignement de type transmissif axé sur les contenus.

Obtenir les informations demandées. Le tableau 3 présenté à l'Annexe B précise les exigences liées à la RAQ, qui varient d'une province à l'autre. Dans tous les cas, plusieurs documents sont exigés, ces derniers devant être traduits en anglais (Colombie-Britannique, Nouvelle-Écosse, Ontario) ou en français (Ontario), ce qui occasionne des frais supplémentaires. Pour nombre de pays, en particulier les pays d'Afrique, les informations détaillées exigées (nombre d'heures de cours, plan de cours, etc.) ne sont pas aisément accessibles. Par exemple, certaines personnes doivent retourner dans leur pays d'origine pour parler aux bonnes personnes et s'assurer de la conformité des documents produits.

⁷ On définit la reconnaissance des qualifications professionnelles comme étant le « processus qui consiste à s'assurer que les connaissances, les compétences, l'expérience professionnelle et le niveau d'études acquis dans un autre pays sont comparables aux normes établies pour exercer une profession ou un métier au Canada (Forum des ministres du marché du travail, 2009). » Nous ajoutons à la reconnaissance des qualifications celle plus large des acquis, considérant que le processus d'évaluation débord e la question des qualifications professionnelles pour porter, par exemple, sur les compétences linguistiques.

⁸ Par exemple, voir le [Cadre pancanadien d'évaluation et de reconnaissance des qualifications professionnelles acquises à l'étranger](#)

⁹ Pour chacune des provinces, il faut avoir obtenu un baccalauréat pour entamer un baccalauréat en éducation destiné à l'enseignement au primaire ou au secondaire, d'une durée de 11 à 24 mois. Nous y reviendrons dans la section 6.1.

Ce qui était difficile, par contre, c'est qu'il fallait que l'Université à [nom d'une ville d'un pays africain] envoie des enveloppes scellées et ça, c'est pas du tout une pratique en [nom d'un pays africain]. Et j'ai dû aller là-bas à l'été, juste avant de commencer mon B.Éd.

Donc il fallait que je contacte mes enseignants [nom du pays] pour qu'ils décrivent le programme de leur cours en détail. Ce qui, avec les administrations [nom du pays], est impossible. Déjà que d'avoir un relevé de notes avec tes diplômes, c'est une bataille. Donc j'ai essayé, mais j'ai vite abandonné.

À l'occasion toutefois, les documents demandés s'avèrent impossibles à obtenir, notamment lorsque la situation politique du pays est instable. Ainsi, pour certaines personnes, des diplômes universitaires demeurent non reconnus dans le cadre du processus de RAQ, mais également dans le cadre de la détermination de l'échelon salarial.

Négociateur en anglais. La langue des instances responsables de la certification est de toute évidence l'anglais pour la Nouvelle-Écosse et la Colombie-Britannique. En revanche, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario se démarque, avec de nombreuses instructions en français sur son site Web, des employés en mesure de répondre rapidement aux questions en français et des formulaires en français. En outre, la clarté des explications présentées sur le site Web de l'Ordre semble rendre le processus de RAQ plus fluide. En effet, peu de problèmes dans le cadre du processus de RAQ ont été relatés par les personnes interrogées, bien que, comme ailleurs, très peu d'entre elles aient été exemptées de cours à suivre dans le cadre de leur baccalauréat en éducation (B. Éd.).

6.1 Particularités provinciales

Si, lors de la comparaison des provinces, les démarches, les exigences et les embûches présentent des similitudes, on remarque également certaines particularités.

Colombie-Britannique. Dans cette province, le ministère de l'Éducation affirme reconnaître des équivalences d'enseignants provenant de 21 pays, dont deux seulement sont francophones, soit la France et la Suisse. Les entretiens rappellent toutefois que ces équivalences sont assorties d'exigences élevées. Par exemple, deux personnes autorisées à enseigner en France parce qu'elles détenaient un CAPES¹⁰ ont dû suivre et réussir des cours universitaires totalisant respectivement 12 et 21 crédits en vue d'obtenir leur brevet d'enseignement en Colombie-Britannique (le programme de formation en enseignement complet étant de 60 crédits). Ainsi, d'après nos entretiens, cette reconnaissance officielle de certains parcours de formation ne diminue que partiellement les démarches des personnes provenant de la France pour faire reconnaître leurs acquis.

Cela dit, la lourdeur et la lenteur administrative générale du processus de RAQ, qui semblent plus importants dans cette province, sont les obstacles mentionnés le plus souvent par les personnes interrogées. Cette complexité peut être mise en lumière de différentes manières. Par exemple, comme en témoigne le tableau comparatif à l'Annexe B, le TRB est plus exigeant et les documents requis s'avèrent plus nombreux. Il en résulte que des personnes interrogées se demandent, par exemple, pourquoi des copies notariées du certificat de naissance et du passeport sont nécessaires. On note également des délais importants dans le traitement des dossiers ainsi qu'une communication difficile. Par ailleurs, à plusieurs moments, les personnes interrogées ont rappelé que chacune des instances avec lesquelles elles devaient traiter – soit l'université, le TRB et le Teacher Qualification Service (TQS), qui est responsable de la détermination de l'échelon salarial – demandait des documents difficiles à obtenir ou coûteux et qu'aucun transfert d'informations entre ces instances n'était possible.

¹⁰ Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré.

Moi je suis personnellement un peu déçu car c'est le même processus que j'ai déjà fait. Je trouve inconcevable que ces institutions ne puissent pas collaborer entre elles! Je ne comprends pas, je ne comprends pas.

Vous voulez contacter les gens du TRB et personne ne répond au téléphone. Alors vous pouvez leur envoyer un courriel, mais ils ne sont pas capables de répondre en français. C'est un problème. [...] Parce que, pour nous les francophones, quand on sait qu'on doit parler en anglais, on a toujours ce complexe de l'immigrant et on n'a pas autant confiance que lorsqu'on demande des choses en français.

J'ai commencé ma demande l'année passée et c'est hier qu'ils m'ont répondu en me félicitant que ça y est : je suis certifié. Ça prend énormément de temps, il faut montrer beaucoup, beaucoup de papiers.

Nouvelle-Écosse. Contrairement aux autres provinces, le Bureau responsable de la certification des enseignants est également responsable de déterminer l'échelon salarial du personnel enseignant. La possibilité de partager les documents exigés pour ces deux processus semble faciliter les démarches des personnes interrogées. En outre, les employés du Conseil scolaire acadien provincial semblent appuyer davantage les enseignants dans leurs démarches, ce qui constitue un réel avantage, par exemple au moment de faire reconnaître un diplôme. Cet appui – qui peut prendre la forme de conseils, mais aussi d'interventions directes – tend également à créer un engagement et un sentiment d'appartenance envers la communauté francophone.

Un problème important a tout de même été soulevé par plusieurs personnes interrogées dans cette province, bien qu'il ait été corrigé par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance en janvier 2019. Ainsi, le personnel enseignant formé à l'étranger ou dans une autre province pouvait se voir octroyer un certificat intermédiaire d'aptitude à l'enseignement (Bridging Teacher's Certificate) et obtenir un poste d'enseignant, mais à un salaire presque deux fois moins élevé que celui d'une personne ayant été formée en Nouvelle-Écosse. Par exemple, une personne ayant obtenu un diplôme d'études supérieures au Canada et un B. Éd. dans une autre province canadienne se voyait tout de même octroyer un certificat intermédiaire d'aptitude à l'enseignement, et ce, même si on lui offrait un poste permanent. Un profond sentiment d'injustice se dégageait des entretiens menés auprès des personnes touchées par cette règle, mais celles-ci étaient aussi soulagées parce que dorénavant, elles avaient un salaire et un statut professionnel équivalents à ceux de leurs collègues.

Nouvelle-Écosse : J'ai quatre permis ici au Canada, car j'ai travaillé dans quatre provinces. Mais ici, je n'avais pas de permis d'enseignement. J'avais un Bridging Teacher Certificate. [...] C'est même pas teacher! T'es même pas un enseignant, tu es dans la voie de devenir un enseignant! Ça, j'ai trouvé que c'était un peu absurde.

Désormais, une personne détenant un certificat d'enseignement reconnu octroyé par une autre province ou un autre pays pourra recevoir un certificat initial d'aptitude à l'enseignement qui lui permettra d'obtenir un salaire équivalent à celui des autres enseignants, tout en ayant de trois à cinq années pour réussir les cours universitaires et obtenir les crédits demandés, qui semblent être peu nombreux.

7. Études dans un programme de formation en éducation

Le personnel enseignant en emploi interrogé était pour la plupart titulaire d'un B. Éd. obtenu au Canada. Dans les trois provinces étudiées, les parcours de formation pour enseigner aux niveaux primaire, intermédiaire et secondaire sont similaires. Dans chacune de ces provinces, au moins une université offre l'équivalent du B. Éd. en français, soit l'Université Sainte-Anne (Nouvelle-Écosse), l'Université d'Ottawa et l'Université Laurentienne (Ontario) ainsi que l'Université Simon Fraser (Colombie-Britannique). L'Université de la Colombie-Britannique offre, quant à elle, un programme bilingue qui permet d'enseigner dans les écoles de langue française. Chacun de ces établissements offre la possibilité de suivre des programmes consécutifs : les personnes doivent d'abord obtenir un baccalauréat dans une discipline quelconque (90 à 120 crédits) et elles doivent par la suite obtenir l'équivalent d'un baccalauréat en éducation¹¹. Alors que pour les trois provinces ciblées, le B. Éd. comporte 60 crédits, la durée de ces études varie généralement entre 11 mois (Université Simon Fraser en Colombie-Britannique), 16 mois (Université de la Colombie-Britannique) et 24 mois (Université d'Ottawa et Université Laurentienne, en Ontario, et Université Sainte-Anne, en Nouvelle-Écosse).

Quatre personnes interrogées en Colombie-Britannique avaient choisi de ne pas terminer leur B. Éd., aussi travaillaient-elles dans des écoles privées où leurs aptitudes en français étaient valorisées. Toutes ces personnes avaient une grande expérience en enseignement et plusieurs diplômes universitaires en poche, d'où leur choix de ne pas retourner aux études. Nous pensons que de tels profils auraient pu être trouvés également dans les autres provinces, mais comme les modes de recrutement des interviewés étaient plus centrés sur les conseils scolaires francophones, nous n'avons pas pu interroger ce type de personne. Toutes ces enseignantes, comme d'autres dont l'expérience professionnelle en éducation et les diplômes étaient importants, ont mentionné leur déception, voire leur frustration, de voir que leurs expertises n'étaient pas reconnues au Canada.

Colombie-Britannique : Je trouvais la formation beaucoup trop chère. Et puis, l'école où je suis maintenant me plaît beaucoup, même si je ne peux qu'enseigner le français de base et dans le privé. [...] J'ai déjà un bachelor en anglais et un master en enseignement. Pour le coup je ne me voyais pas du tout refaire tout ça.

Aucune des personnes interrogées n'a suivi de formation spécialement destinée aux enseignants formés à l'étranger, et ce, en dépit du fait qu'une grande majorité d'entre elles se soient inscrites dans un processus de RAQ. Cela dit, ces formations sont peu fréquentes au Canada (Marom, 2016). Lorsque ce type de formation existe¹², les cours sont offerts en anglais seulement. Une grande majorité de personnes interrogées ont obtenu leur B. Éd. en français, quelques-unes ayant choisi d'étudier dans l'environnement bilingue de l'Université de la Colombie-Britannique.

7.1 Trouver l'information

Pour plusieurs, un délai de quelques années sépare leur migration au Canada de leurs études en éducation. D'une part, certaines personnes ont dit regretter que ce parcours ne leur ait pas été suggéré avant. D'autre part, certains ont apprécié ce délai en soulignant qu'il leur avait permis d'acquérir différentes expériences canadiennes pour mieux saisir les codes culturels ainsi que les modes de fonctionnement, d'évaluation et d'interaction auxquels ils ont dû s'adapter lors de leurs études ou de leurs stages.

¹¹ À l'Université Simon Fraser, cette formation est connue sous le nom de programme de formation professionnelle – module français.

¹² Par exemple, à [l'Université de Calgary](#) ou à [l'Université de l'Alberta](#).

De manière générale, les personnes interrogées ont très peu mobilisé les services à l'emploi, en raison de leur manque de visibilité ou du fait qu'elles ne les jugeaient pas utiles. En Nouvelle-Écosse, un membre du personnel d'une école, particulièrement de la direction, a parfois été la personne qui a déclenché une réflexion sur un possible retour aux études ou qui rendu possible un tel projet. Par exemple, pour trois femmes interrogées, alors qu'elles discutaient avec du personnel de l'école de leurs enfants des possibilités d'emploi au sein de l'école, comme aide-enseignante ou personnel de cuisine par exemple, on leur présentait la manière de retourner aux études pour obtenir un B. Éd. et se diriger vers un emploi plus stimulant, plus payant et plus à la hauteur de leurs expériences. Ces femmes étaient reconnaissantes de ces interventions, qu'elles ont jugées utiles et valorisantes.

À quelques reprises, des personnes ont souligné leur manque de compréhension du système d'éducation canadien au moment où elles ont commencé à s'informer sur la profession enseignante, par exemple ce que signifient les crédits à obtenir. À ce titre, en Colombie-Britannique, on a souligné l'importance des séances d'information offertes à l'Université Simon Fraser, qui sont largement publicisées, pour s'appropriier les différentes étapes de la formation. Le fait qu'il existe des environnements où il est possible de parler français dans les établissements d'enseignement postsecondaire présente un avantage, surtout lorsqu'on le met en parallèle avec les obstacles liés à la RAQ.

Colombie-Britannique : J'ai choisi SFU [l'Université Simon Fraser] car, sur leur site, toute l'information était en français. Y a aussi le BAFF [le Bureau des affaires francophones et francophiles] qui s'occupe de tout ce qui est français et ça facilite beaucoup les démarches quand on ne maîtrise pas parfaitement la langue anglaise.

Colombie-Britannique : Quand tu arrives, comme ça, je n'ai pas trouvé d'endroits en tout cas où on disait très très clairement « si t'es français puis que tu arrives puis que tu veux enseigner, voici ce que tu dois faire. » Non.

On devrait prendre le temps, vraiment prendre quand on a des nouveaux enseignants de l'extérieur. C'est-à-dire préparer, pas juste jaser, mais préparer une session avec tous les grands enjeux et en profiter pour parler des équivalences, de ce qu'il faut faire, des cours : qu'est-ce que c'est un cours, qu'est-ce que c'est un crédit. [...] Les gens ne savent pas. Et pourquoi on fait cette formation pédagogique? Puis après, par extension, le système éducatif, ici, c'est quoi les attentes : c'est quoi le milieu minoritaire.

On souligne également le fait qu'en Ontario, depuis quelques années, les universités informent systématiquement les étudiants inscrits en première année du B. Éd. des démarches à entreprendre pour faire reconnaître les acquis et les qualifications obtenus à l'étranger et pour s'assurer d'obtenir leur permis d'enseignement dès la graduation. La diffusion de ces informations semble également s'être améliorée en Colombie-Britannique, une province qui a connu d'importantes lacunes à cet effet.

7.2 Apprivoiser une nouvelle identité professionnelle

Dans l'ensemble, la formation en tant que telle est perçue de manière positive par les personnes interrogées, qui ont mentionné qu'elle leur avait été utile pour s'appropriier le contexte de l'enseignement en situation minoritaire et en contexte canadien. Plus encore, c'est surtout du point de vue de la pédagogie que les personnes ont retenu l'importance de la formation. Elles reconnaissent que la pédagogie privilégiée au Canada s'avère différente, voire très différente, de ce qu'elles ont connu en tant qu'étudiant ou en tant que personnel enseignant à l'extérieur du Canada. Elles notent, par exemple, que les besoins particuliers des enfants sont davantage pris en considération au Canada ou que la relation avec l'enfant doit être tissée sur la confiance plutôt que sur un rapport autoritaire. La littérature a bien documenté cet écart, précisant que le Canada privilégie les approches constructivistes centrées sur l'enfant alors qu'en Afrique et en France, notamment, on insiste

davantage sur un enseignement procédant « selon un mode transmissif centré sur l'enseignant et lors duquel l'apprentissage procède essentiellement par la mémorisation des concepts étudiés en classe (Duchesne 2017a, p. 4). »

Oui oui oui. C'était nécessaire [d'obtenir un B. Éd.], puisque moi je venais d'un autre contexte, d'un autre pays. Donc il fallait absolument mieux comprendre la culture de la province ici, mieux comprendre le contexte d'enseignement, mieux comprendre c'était quoi le français en milieu minoritaire, parce que là c'était un nouveau concept pour moi.

J'ai réalisé qu'il y avait des différences avec la façon que je travaillais [nom du pays]. Ça valait la peine que je fasse la formation ici. J'ai jugé cette étape importante. [...]

C'est la réalité des écoles ici qui est très différente de celle que j'ai connu [nom du pays], où c'est très rigide, très rigoureux, c'est très autoritaire. Donc paradoxalement, ça m'a beaucoup servi. J'ai rencontré d'autres personnes. Ça m'a permis de me faire des amis, puis de cerner un petit peu la culture ici. D'un autre côté aussi, de bien saisir la philosophie de l'enseignement : qu'est-ce que c'est l'école ici? Dans un milieu minoritaire? C'est quoi l'évaluation? En fait, tu apprends à comparer au niveau des normes que tu avais avant. C'est vrai que c'était pas facile pour moi d'accepter. Donc ça m'a pris du temps pour me décentrer de mes propres normes et de mes propres convictions par rapport à l'enseignement. Et ça ne veut pas dire non plus que j'ai tout lâché. [...] J'ai essayé de trouver un équilibre.

Ici, au Canada, on est enseignant, ailleurs on est professeur. La définition des deux mots donne à des objectifs complètement différents. Ayant compris ça, ça me permet de savoir ce qu'on attend de moi à l'école. Je suis là pour accompagner l'élève dans son processus d'apprentissage.

Des approches humanistes pour gérer une classe, c'est nouveau. Par exemple, s'asseoir par terre, en [nom du pays], ça ne se fait pas. On ne peut s'asseoir par terre. Non, tu dois t'asseoir comme ça, droit, strict. Ici tu utilises beaucoup les stratégies, les projets.

Cela dit, si les personnes interrogées reconnaissent majoritairement la valeur ajoutée de l'approche canadienne, c'est plutôt en situation de stage ou d'emploi que les enjeux liés à leur propre adaptation apparaissent, sachant que celle-ci requiert une longue période.

7.3 Durée, format et coûts de la formation

La durée du B. Éd. était généralement jugée adéquate, et ce, même en Ontario, où la longueur est passée d'un an à deux ans en 2015. Les personnes plus critiques à l'égard de la durée de la formation avaient déjà une large expérience en enseignement ou des diplômes d'études supérieures.

Ontario : La formation d'au moins un an, c'est nécessaire. Mais 2 ans c'est trop. Il suffit d'être dans le système parce que, même maintenant, on continue la formation.

Colombie-Britannique : Disons que la formation était intéressante pour découvrir l'enseignement par compétence, pour découvrir les problématiques autochtones, mais ça ne nécessitait vraiment pas de faire un an de formation.

Plusieurs personnes ont par ailleurs souligné l'importance de se retrouver rapidement en classe, dans le cadre des stages et des emplois, précisant que les apprentissages y étaient plus nombreux. Ainsi, on reconnaît que l'apprentissage de la profession déborde largement la durée de la formation et qu'il serait moins utile d'allonger la formation que d'augmenter les mesures d'accompagnement des nouveaux enseignants.

La plupart des personnes interrogées ont apprécié le caractère condensé et intensif de la formation car ils souhaitaient se retrouver rapidement sur le marché du travail. Toutefois, certains immigrants ayant une famille et des responsabilités financières plus importantes ont déploré le manque de flexibilité des formations offertes, surtout en Ontario et en Nouvelle-Écosse, où les formations sont plus longues. Cela dit, la formule à temps partiel offerte par l'Université d'Ottawa pourrait constituer un atout pour les enseignants présentant ce type de profil. Seules quelques personnes ont indiqué avoir travaillé durant leurs études. Ces personnes avaient une famille à charge et avaient déjà suivi une formation en enseignement ou des études supérieures.

Nouvelle-Écosse (réfugié) : Le gouvernement a payé mes études pendant 2 ans, mais j'ai accumulé 20 000 \$ de dettes pendant ces 2 ans. Et je dois rembourser aujourd'hui. En même temps que j'ai fréquenté les cours, j'étais [nom du poste occupé]. Je pouvais gagner 500 \$ par 2 semaines et la famille pouvait survivre.

Quant aux coûts associés à la formation, les bourses offertes en Colombie-Britannique sont considérées comme des incitatifs importants. De fait, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a élargi son offre de bourses aux étudiants inscrits au B. Éd. en français en 2018, ceux-ci recevant au moins 1 000 \$. Cela dit, les frais de scolarité demeurent élevés en Colombie-Britannique, puisqu'ils varient de 12 000 \$ à 16 000 \$ pour les résidents permanents, des tarifs étant toutefois inférieurs à ceux de la Nouvelle-Écosse et de l'Ontario, qui sont d'environ 20 000 \$.

7.4 Relations : entre curiosité, solidarité et discrimination

Lors de leur passage à l'université, les personnes interrogées ont ressenti un sentiment d'acceptation positif dans l'ensemble. Tant à l'Université Laurentienne qu'à l'Université d'Ottawa, au moins la moitié des cohortes sont constituées d'immigrants et de minorités visibles. On peut donc penser que les étudiants et les étudiantes ont moins tendance à subir de la discrimination en classe. À l'Université Sainte-Anne, la petite taille des cohortes semble favoriser la manifestation d'une solidarité entre les étudiants.

Nouvelle-Écosse : Les gens posent mille et une questions sur tout ce qui touche ta culture et ton développement personnel parce qu'ils ne connaissent pas nécessairement les réalités. Il y a une curiosité. Mais c'était très facile de se faire des amis.

Une étude réalisée auprès d'étudiants inscrits dans un programme de formation en éducation révèle tout de même que la quête de reconnaissance et de légitimité et la difficulté à nouer des relations constituent des enjeux importants pour la plupart des minorités visibles inscrites dans un programme de formation en éducation (Mulatris et Skogen, 2012). Dans notre échantillon, seules deux personnes, des minorités visibles de la Colombie-Britannique, ont mentionné avoir subi des formes de discrimination. Leurs propos étaient teintés d'hésitation, ces personnes ne pouvant confirmer qu'elles avaient bel et bien été victimes de discrimination. Elles ont parlé d'isolement de la part des collègues et de traitement différencié de la part des enseignants. Dans tous les cas, cette impression d'avoir vécu de la discrimination était beaucoup moins présente à l'université qu'en milieu de travail, soit lors des stages ou en situation d'emploi.

7.5 Importance des réseaux personnels et professionnels

Les études montrent bien comment l'isolement social contribue à miner la santé des immigrants (Battaglini et al., 2014). Si les entretiens confirment l'importance pour les personnes interrogées d'être bien entourées, ils rappellent également que leurs réseaux gagnent à être composés de personnes nées au Canada ou qui y vivent depuis longtemps. Plusieurs personnes ont mentionné

qu'un ou plusieurs membres de leur entourage ont été pour elles des facteurs clés qui leur ont permis de développer leur compréhension des exigences administratives et des codes culturels durant leur formation. Les immigrants arrivés au Canada pour rejoindre leur conjoint ou leur conjointe semblaient d'ailleurs particulièrement privilégiés sur cet aspect, dans leurs démarches tant académiques que professionnelles.

Les personnes qui avaient été directement mises en contact avec les écoles de langue française semblaient également favorisées. En général, alors que, par exemple, le fait d'avoir été impliqué à l'école de son enfant jouait positivement, le bénévolat effectué en salle de classe semblait la voie la plus porteuse. Toutefois, peu de personnes l'ont empruntée.

Ontario : Je me suis inscrite et j'ai été admise. Et tout de suite, j'ai commencé à faire du bénévolat pour comprendre le système franco-ontarien.

7.6 Des ajustements souhaités à la formation

Deux domaines de connaissances ont été mentionnés comme devant être davantage approfondis dans le cadre des formations universitaires des futurs enseignants. D'une part, on reconnaît l'importance de mieux encadrer les étudiants en ce qui a trait aux enjeux liés à la diversité culturelle en salle de classe. Plusieurs répondants ont indiqué que ce thème devait être davantage abordé avec tout le monde, mais en adoptant une sensibilité particulière à l'égard des enseignants immigrants, qui pourraient être directement mobilisés dans le processus éducatif. Un tel enseignement est perçu utile notamment pour s'assurer que les enseignants nés au Canada démontrent une ouverture face à la diversité en salle de classe et au sein des employés de l'école. Si ce thème est abordé, on reconnaît que c'est souvent dans une perspective de célébration de la diversité. Pourtant, la littérature rappelle l'importance d'explorer les zones d'inconfort soulevées par l'articulation du savoir vivre ensemble de type multiethnique (Jacquet, 2009). En outre, les écrits critiquant le multiculturalisme soulignent l'importance d'aborder les relations de pouvoir, les inégalités socioéconomiques, le racisme et le colonialisme au sein même des discussions sur la diversité culturelle (St. Denis, 2011; Malrom, 2016). On suggère également de revoir les cursus pour qu'ils intègrent des réflexions, par exemple, à propos du caractère socialement construit de la notion de marginalisation des minorités raciales, sachant que celles-ci forment une majorité numérique (Chase et al., 2012).

Ce que j'ai entendu, c'est qu'on a besoin de creuser plus la question interculturelle. Elle est un peu trop superficielle, folklorique. L'école a la mission de préparer de futurs citoyens qui vont vivre avec des personnes de différentes cultures.

La diversité culturelle [...], certains profs en parlent, mais ce n'est pas commun. Lorsqu'on enseigne, tous les enfants sont pareils. On parle d'inclusion mais, c'est plus en termes des différentes formes d'apprentissage.

Le développement de contenus adaptés aux communautés francophones en situation minoritaire n'est pas nouveau. Par exemple, l'enseignement de la construction identitaire fait partie des apports originaux de la formation en éducation destinée aux écoles de langue française des CFSM. Bien que de nombreux ajustements aient été apportés, à cette notion notamment, pour répondre à la diversité culturelle croissante, il importe de rappeler que le personnel enseignant immigrant fait ses premiers pas dans un environnement professionnel en cours de redéfinition. Considérant l'ampleur des changements en cours, il importe de noter la difficulté théorique et pratique de susciter, d'une part, l'attachement à une identité culturelle forte, et d'autre part, l'ouverture à la diversité culturelle, ainsi que d'un côté, l'attachement à la langue française, et de l'autre, l'inclusion des familles exogames.

Qui plus est, en dépit du fait que les approches constructivistes aient été reconnues comme valables et visibles tant en situation d'emploi que lors de la formation, certains ont mentionné que la formation devrait approfondir ces thèmes. L'approche constructiviste induit, par exemple, de nouveaux modes relationnels qui nécessitent des pratiques et des contenus d'apprentissage différents. Encore une fois, les outils manquants semblaient se rapporter à l'ensemble des futurs enseignants, mais avec possiblement des contenus supplémentaires, accessibles aux personnes nouvellement introduites à de telles approches.

Nouvelle-Écosse : Les élèves maintenant ont changé. Il faut que tu répondes à leurs besoins pour pouvoir livrer la matière. C'est ça la différence. Mais la formation est encore trop axée sur : comment livrer la matière. Pour moi, il y a un cours qu'il faut offrir, comme un cours de transition. Maintenant que tu as les connaissances, comment est-ce que tu vas avoir une relation avec les élèves pour pouvoir enseigner? Même [...] les enseignants de la Nouvelle-Écosse nous l'ont dit : la formation n'est plus adéquate.

Le rapport de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2018) sur la transition à l'enseignement va dans le même sens, les enseignants en début de carrière soulignant qu'ils auraient bénéficié de plus d'appui, notamment sur les plans suivants : la gestion de classe et l'organisation; la santé mentale, les dépendances et le bien-être; la participation des parents d'élèves ayant des besoins particuliers; l'éducation de l'enfance en difficulté; l'histoire, les cultures et les savoirs des Premières Nations, des Métis et des Inuits.

7.7 Rôle de la Coopérative d'Enseignement Pas À Pas en Ontario

Certaines personnes interrogées ont fait part d'expériences positives particulières en lien avec le travail fait par la Coopérative d'Enseignants Pas À Pas, dont deux des principaux rôles sont de tisser des liens entre les enseignants francophones ethnoculturels et de développer leurs expertises comme enseignants en contexte canadien. Les activités de cette Coopérative sont multiples et surtout centrées dans l'Est ontarien, bien que des initiatives aient cours ailleurs, avec l'Université Laurentienne notamment (Nord de l'Ontario). Ainsi, quelques ateliers payants – dont le coût est peu élevé – sont offerts à l'Université Laurentienne et à l'Université d'Ottawa en marge des cours universitaires. Ces ateliers abordent des enjeux particuliers vécus par les enseignants immigrants ou des particularités du système d'éducation ontarien. Les facultés d'éducation facilitent l'organisation de ces événements, mais ne contribuent pas financièrement, en général. De même, les représentants de la Coopérative participent à des congrès, élaborent des outils et organisent des rencontres informelles pour équiper les enseignants issus des minorités ethnoculturelles et faciliter leur intégration.

7.8 Stages

Les stages représentent des moments importants de la formation dans la mesure où, souvent, ils éveillent l'intérêt des étudiants en éducation pour leur future profession, tout en leur offrant une première occasion d'expérimenter le système scolaire provincial et de forger les bases d'une nouvelle identité professionnelle. Si une majorité de personnes interrogées ont fait part d'expériences de stage positives ou relativement positives, plusieurs ont reconnu avoir eu à déployer plus d'efforts pour assoir leur légitimité et pour faire reconnaître leurs réalisations.

Il y a une dizaine d'années, des immigrants franco-albertains étudiant en éducation révélaient tout autant faire face à des enjeux liés à une quête de reconnaissance et de légitimité récurrents (Mulatris et Skogen, 2012). À l'époque, on notait que d'un côté, les enseignants associés semblaient surveiller plus étroitement l'insertion de ces futurs enseignants, tandis que de l'autre, les élèves questionnaient l'identité culturelle et l'autorité de ces étudiants. En outre, on reconnaissait que ces étudiants se trouvaient désavantagés en situation de stage par rapport aux étudiants scolarisés au Canada depuis

leur enfance, et ce, en raison de leur méconnaissance des pratiques éducatives du système scolaire canadien (Duchesne, 2010). Et si l'on admet depuis longtemps le besoin de préparer plus étroitement ces personnes à faire face aux pratiques éducatives canadiennes (Duchesne, 2010), la préparation de ces étudiants semble toujours insuffisante.

Dans l'ensemble, les difficultés éprouvées dans les stages suscitent des problèmes de confiance en soi et d'identité professionnelle, tout en augmentant le risque de quitter la profession enseignante. Plus concrètement, ces difficultés mettent en péril la possibilité d'obtenir un B. Éd. et un emploi pour les personnes qui les éprouvent.

Les rôles des stagiaires et des enseignants associés. Les enseignants accompagnateurs ont un rôle important à jouer dans le parcours des stagiaires. Pourtant, ils sont peu préparés à leur tâche et reçoivent très peu de directives à ce sujet, encore moins au sujet des stagiaires issus de l'immigration. Dans certains cas, le choc culturel peut être important, de part et d'autre.

Lorsque l'étudiant est issu de l'immigration, ça peut être difficile. La compréhension doit être faite des deux côtés. L'enseignant doit comprendre que le stagiaire est là pour se pratiquer. Des fois, ils mettent la barre trop haute. C'est souvent un concept que les enseignants accompagnateurs ont de la difficulté à comprendre. De l'autre côté, on a les stagiaires qui essaient de faire en restant dans leurs zones de confort. Ils essaient, mais ils ne sont pas à l'aise.

Dans [nom de la région], il y a très peu de gens issus de l'immigration alors quand ils reçoivent un stagiaire, ça les brusque.

Dans certains cas, des documents génériques sont diffusés et les superviseurs de stage peuvent aller jusqu'à revoir verbalement les informations détaillées avec les enseignants, mais ces superviseurs déplorent du même coup qu'une telle approche ne soit pas adoptée par tous leurs collègues. Les fondements des compétences culturelles, interculturelles et transculturelles à déployer par les enseignants associés sont en outre très peu abordés, voire mis de côté. Bien que de telles compétences fassent partie des curriculums des futurs enseignants ou de la formation continue (ACELF, 2015), leur mise en œuvre ne semble pas être systématique. En outre, la manière de déployer ces compétences entre professionnels ne fait habituellement pas partie des contenus développés en vue des stages. Par exemple, les guides pour le personnel enseignant associé et pour les stagiaires conçus par l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens n'abordent pas ce sujet (AEFO, 2015a; AEFO, 2015b). Surtout, la manière de déployer ce type de compétences gagnerait à être approfondie.

Des documents d'accompagnement peuvent également être transmis au stagiaire pour définir plus clairement les attentes à son égard. Surtout, les entretiens rappellent qu'aucun espace officiel de discussion entre le stagiaire, l'enseignant accompagnateur et le superviseur de stage n'est prévu – ni en dyade, ni en triade – pour aborder de possibles enjeux de nature interculturelle. En fin de compte, il en résulte qu'une ambiguïté persiste quant aux comportements et aux attitudes attendus de part et d'autre et quant à la manière de faire face à des situations de mécompréhension.

J'ai une lettre d'introduction et certains documents que je remets à tous mes enseignants accompagnateurs et on les repasse en détail en personne. C'est une pratique exemplaire, mais il y en a encore plusieurs qui n'ont pas adopté cette pratique.

A un moment donné, il y avait des cours pour être enseignant accompagnateur, mais ça a été abandonné car ça coûtait de l'argent.

Il devrait y avoir des formations pour les enseignants qui vont accueillir les stagiaires.

Les situations parfois difficiles vécues par les stagiaires rappellent en outre que les enseignants accompagnateurs jouent deux rôles possiblement contradictoires. Ces derniers agissent, d'une part, comme mentor, et d'autre part, comme évaluateur. Certaines entrevues ont précisé l'importance de prévoir qu'un tiers, le superviseur de stage par exemple, ait un rôle plus important dans l'accompagnement du stagiaire et de l'enseignant associé. On peut penser par exemple que le superviseur de stage ait la latitude et la légitimité d'accentuer ses démarches lorsqu'un enjeu lui est transmis. Il y aurait également avantage à réduire le nombre d'étudiants accompagnés pour augmenter l'implication du superviseur de stage, en particulier dans des situations où les risques sont plus élevés, par exemple lorsqu'un enseignant associé supervise un stagiaire immigrant récent pour la première fois ou lorsque le stagiaire a eu peu de contacts avec le système scolaire canadien.

Moi, à un moment donné, j'ai fait échouer un étudiant, mais je ne savais pas à qui m'adresser pour avoir des conseils. On s'est juste fié à mes commentaires. Il faut un dialogue plus large. Maintenant, quand ils échouent, on ne leur dit pas quoi faire pour s'améliorer.

Discrimination. Quelques personnes ont rapporté avoir vécu plus directement des situations de discrimination ou de racisme lors d'un stage. Chaque fois, ces récits semblaient être associés à des expériences plus traumatisantes que celles vécues en milieu de travail. On peut penser que le fait que ces situations surviennent dans des moments où ces personnes sont plus vulnérables et qu'elles sont susceptibles d'affecter durablement leur projet professionnel ou migratoire ait une incidence.

Colombie-Britannique : C'était difficile, parfois ... parfois elle me grondait devant les élèves. Elle n'avait pas le droit de me gronder devant mes élèves, même si je faisais quelque chose de mal. [...] Si j'avais réussi dès le premier stage, ça aurait été un cadeau empoisonné pour moi, parce que je n'étais pas prêt. Sauf qu'ils m'ont maltraité.

Ontario : L'enseignante m'a tout simplement collé un 0, disant que je ne savais pas enseigner. Le mot qu'elle a utilisé c'est « incapable » d'enseigner. Je suis allée montrer ce papier à l'Université. [...] Le superviseur de stage est allé voir la direction où j'ai fait le stage, et il a parlé de racisme et de discrimination. La direction était d'accord. Dans mes interventions en classe, l'école voyait que je me débrouillais pas mal bien.

Rapports avec les élèves. Les stages semblent ne pas offrir suffisamment d'occasions de développer des relations étroites avec les élèves. Les entretiens rappellent pourtant que les stratégies d'inclusion des écoles canadiennes projettent les nouveaux enseignants, même ceux qui ont fait toutes leurs études au Canada, dans des situations où ils doivent « savoir » interagir avec des enfants dont les horizons culturels, socioéconomiques et d'apprentissage diffèrent largement. En cours de stage, on pourrait offrir aux étudiants la possibilité d'accompagner de manière particulière des enfants présentant des difficultés afin d'appriivoiser différentes stratégies pédagogiques et la manière de tisser des liens avec ces derniers.

Nouvelle-Écosse : Il faut quelque chose pour les futurs enseignants, pour tout le monde, mais surtout pour les immigrants, pour comprendre l'élève. Le stagiaire doit pouvoir donner un appui à l'enfant, que ce soit après l'école ou quoi que ce soit, pour comprendre vraiment comment être avec l'enfant. [...] Durant les stages, souvent tu enseignes, mais tu n'as pas nécessairement de relations particulières avec les élèves. [...] Et il y a très peu d'expériences avec les enfants à besoins spéciaux ou qui viennent des groupes défavorisés.

8. Obtention d'un emploi comme enseignant

Les enseignants immigrants ayant étudié en français et ayant décroché récemment un certificat d'enseignant se dirigent majoritairement vers les conseils scolaires de langue française de la province où ils ont étudié. Certains d'entre eux se dirigent vers les écoles d'immersion, mais ils semblent moins nombreux à le faire, puisque de solides compétences en anglais sont exigées au moment de l'embauche.

8.1 Marché favorable à l'embauche

La pénurie d'enseignants, au sein des écoles de langue française ou pour l'enseignement du français de base au sein d'un programme d'immersion française, a été reconnue dans la littérature (Kline-Martin, 2018; Brynaert, Brennan et associé.e.s, 2018; OEEO, 2018) en plus d'avoir été largement traitée dans les médias (voir la note de bas de page no 5 à la page 16). Les taux de chômage plus élevés, en particulier en 2013, auraient diminué graduellement et de manière plus marquée dans les écoles de langue française et dans le personnel des programmes d'immersion. On connaît avec plus de précision le contexte de l'emploi du personnel enseignant de langue française de l'Ontario.

Ontario. Selon l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario : « Seulement 7 % des diplômés d'un programme en anglais non qualifiés pour enseigner le FLS (français langue seconde) ont décroché un emploi permanent au cours de leur première année de carrière, contrairement à 31 % pour les enseignants de FLS et à 64 % pour les diplômés d'un programme en français (OEEO, 2018, p. 8). » De plus, fait exceptionnel, ce rapport précise qu'aucun diplômé des programmes de formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa et de l'Université Laurentienne n'a déclaré être au chômage en 2017 et en 2018. On note que le taux de plein emploi s'est largement amélioré entre 2016 et 2018 pour le personnel enseignant arrivé récemment, celui-ci étant passé de 21 % à 40 %. Cela dit, ce taux demeure beaucoup moins élevé que ceux des autres groupes¹³, variant entre 57 % et 78 % (OEEO, 2018).

Ce contexte favorable à l'embauche des enseignants reflète les témoignages recueillis dans les trois provinces. De fait, la plupart des personnes qui ont débuté leur carrière au cours des quatre dernières années ont indiqué avoir trouvé rapidement des emplois. Si plusieurs passaient par la voie traditionnelle en étant d'abord embauchés comme suppléants à court terme, des offres de suppléance à long terme, ou même de permanence, survenaient aussi rapidement.

Ça a été très vite pour trouver un emploi, dès mai.

J'ai postulé à cinq offres d'emploi et, en deux semaines, je commençais à enseigner.

Pour l'école où j'enseigne actuellement, c'était du bouche-à-oreille. [...] J'ai contacté le principal et ça s'est fait très vite aussi.

Quelques exceptions à ce contexte favorable ont été notées, pour la région du Grand Sudbury par exemple, où les offres d'emplois permanents ont été plus rares et où les diplômés sont plus nombreux en raison de la présence de l'Université Laurentienne dans cette localité.

En marge de ce contexte favorable, les personnes interrogées ont fait part de divers obstacles rencontrés à l'embauche. Alors que les récits des personnes ayant obtenu leur diplôme il y a plus de cinq ans, en particulier en Ontario, intégraient davantage de situations où le fait d'être une personne immigrante ou d'être associé à une minorité visible jouait en leur défaveur, des enjeux demeurent.

¹³ Les autres groupes comparés dans ce rapport sont les suivants : diplômés d'un collège frontalier américain; diplômés d'une autre province canadienne; ontariens formés à l'étranger; diplômés d'une université ontarienne.

8.2 Contexte sociodémographique (parfois) favorable à l'embauche

Plusieurs écrits soulignent l'importance croissante de la diversité culturelle dans les salles de classe et le fait que cette diversification du profil ethnoculturel des élèves s'accompagne d'efforts plus soutenus pour diversifier le profil du personnel enseignant. Ces écrits reconnaissent ainsi l'intérêt d'embaucher des enseignants immigrants pour la réussite des élèves issus de l'immigration, du fait que ces enseignants font figure de modèles et qu'ils facilitent l'intégration des élèves issus de l'immigration. De même, on mentionne qu'ils contribuent à déployer une éducation favorisant l'ouverture à la diversité culturelle (Niyubahwe et Jutras, 2013; Schmidt, Young et Mandzuk, 2010; Marom, 2017). Ce contexte changeant des écoles de langue française en situation minoritaire force ainsi un exercice de redéfinition de la mission des écoles francophones en milieu minoritaire (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016). De nouvelles questions surgissent dès lors au niveau des stratégies d'embauche, qui gagneraient à favoriser l'atteinte d'un « équilibre » ethnoculturel.

Nouvelle-Écosse (un enseignant immigrant) : Il faut penser aux Acadiens parce qu'il y a plusieurs élèves qui ne parlent pas la langue. Il y a l'insécurité linguistique aussi. Il faut qu'il y ait des [enseignants] acadiens pour que les enfants se sentent en sécurité, pour parler la langue. C'est tout à fait normal. Le CSAP fait ça. Et les conseils anglophones où il y a beaucoup d'enfants néo-africains essaient de faire la même chose, pour que les élèves puissent trouver de la valeur en voyant ou en écoutant les personnes qui leur ressemblent. C'est un équilibre à chercher. Il faut trouver l'équilibre.

Cela dit, les entrevues rappellent que cette approche favorisant la représentation descriptive¹⁴ des Acadiens ou des minorités ethnoculturelles tend à réduire l'apport des enseignants immigrants à des classes dont les caractéristiques sociodémographiques des élèves sont diversifiées. Si les parties prenantes ou les directions d'écoles soulignent la valeur ajoutée du personnel enseignant immigrant dans les écoles de langue française, à partir des profils ethnoculturels plus diversifiés des élèves, à l'inverse, certains enseignants disent se sentir moins les bienvenus dans les écoles où les élèves immigrants se font plus rares, à l'extérieur des centres urbains par exemple. De telles réflexions rappellent les limites de la représentation descriptive et la nécessité de mieux sensibiliser le personnel du domaine de l'éducation à ses dérives.

Je me rappelle, il y a quelques années, c'était en 2014, je suis allée à l'entrevue et la direction d'une école en immersion me dit – C'était une foire des enseignants – elle me dit : « I'm not sure if you fit the demography of the school. » J'ai dit : « quoi! What? Why? »

Quelqu'un m'avait dit, un franco d'ici : « Tu travailles bien, tu es très bonne. Mais tu n'auras pas d'emploi ici. Tu devrais déménager car, là-bas, il y a des gens de couleur. » J'ai trouvé ça minable. Mais il avait raison.

8.3 Trajectoires personnelles et aptitudes décisives

Les récits des personnes interrogées mettent en lumière l'importance de développer certaines aptitudes mais aussi l'influence de certains contextes au moment de comprendre les trajectoires vécues. On remarque que certains contextes facilitent la mise en relation des personnes, mais aussi le développement de connaissances et de compétences décisives au moment de créer et de saisir les occasions d'embauche.

¹⁴ La représentation descriptive se réfère à une représentation où la similitude des caractéristiques est recherchée entre les représentants et les représentés. Elle présuppose une identité culturelle, sociale ou géographique partagée entre les représentants et les représentés.

Influence des stages. Les expériences vécues lors des stages, qu'elles soient positives ou négatives, affectent souvent étroitement les conditions d'insertion en emploi. Lorsqu'un stage se déroule plus ou moins bien, mais que la personne le réussit tout de même, les défis rencontrés se répercuteront au moment où elle cherchera un nouvel emploi. En effet, il est d'usage de fournir à titre de références les noms des enseignants associés lors du stage. Ces références ne sont pas mobilisées par tous les conseils scolaires interrogés lors du placement des enseignants suppléants, mais une majorité d'entre eux semble les considérer. Il en résulte qu'une relation problématique avec l'enseignant associé peut réduire les possibilités d'insertion professionnelle, ou du moins les compliquer. Si cette situation peut survenir pour n'importe quel stagiaire, ses répercussions sont aggravées pour une personne immigrante dont l'expérience canadienne s'avère limitée.

À l'inverse, les personnes ayant réussi à tisser des liens professionnels particulièrement positifs avec leurs enseignants associés, mais aussi avec le personnel de l'école où ils ont effectué leur stage, semblent en tirer des bénéfices tant du point de vue de l'embauche que du point de vue de la compréhension des codes culturels et des pratiques éducatives.

Réseautage, esprit d'initiative et assurance. L'importance du réseautage dans le milieu professionnel est bien documentée, notamment dans le secteur de l'éducation (Morissette et al., 2014). Si l'établissement de relations professionnelles s'avère positif à l'étranger comme au Canada, les modalités de réseautage demeurent très marquées culturellement. Par exemple, dans certaines cultures, il peut être mal avisé de s'adresser spontanément à des personnes dont le statut professionnel est supérieur. En revanche, une telle pratique est commune et même valorisée au Canada.

Dans l'étude réalisée par Jaboin (2018) tout comme dans nos entretiens, certaines personnes interrogées se sont dites reconnaissantes du soutien qu'elles reçoivent de la part de personnes intégrées dans le système d'éducation, veillant à leur réussite.

Avant de faire mes études, j'ai eu la chance de travailler comme agent de projet au [nom de l'organisme]. C'est comme ça que j'ai mis un pied dans le [nom du conseil scolaire]. J'ai connu tout le monde : le conseil d'administration, le directeur général. Ça m'a beaucoup aidé pour la suite.

Moi, je l'ai toujours reproché aux « ethnos » : on ne s'implique pas assez! Les autres [ceux qui ne sont pas des « ethnos »], ils essaient de contacter les écoles et toutes leurs connaissances pour un placement. Les nôtres attendent que les directeurs de stage les placent.

Aptitudes en anglais. Les écoles de langue française ne soumettent pas les futurs enseignants à des examens d'anglais dans les conseils scolaires où nous avons effectué nos entretiens. Les enseignants de l'Ontario ont toutefois indiqué que des questions leur étaient posées en anglais lors des entrevues pour des postes permanents, les directions d'écoles cherchant à valider leur capacité à interagir avec les parents anglophones. Les difficultés de certains enseignants, d'origine africaine en particulier, à parler anglais – et leur accent différent – semblent donc limiter leurs chances de succès lors des entrevues. Au-delà des capacités et des accents, ces questions d'entrevue sont perçues comme un moyen de disqualifier (de manière intentionnelle ou non) les personnes immigrantes des postes permanents. Il en résulte un manque de confiance de la part de certaines personnes, qui préfèrent continuer à occuper un poste de suppléance.

J'ai des collègues qui parlent l'anglais, mais ils ont dit que quand tu arrives à l'entrevue, à partir du moment où tu commences à t'exprimer, ils disent : « C'est bon, c'est bon, c'est bon. »

Pour les personnes dont les compétences en anglais sont plus développées, elles ont également la possibilité d'être embauchées dans les écoles offrant des programmes d'immersion. Cette possibilité ne semble concerner qu'une petite partie des immigrants francophones.

Pour travailler tous les jours, les chances d'être suppléant tous les jours n'étaient pas là. Alors j'ai vu qu'avec les écoles d'immersion, il y avait plus de chances. Mes documents ont été régularisés rapidement dans ces écoles. Il y avait deux, trois écoles qui voulaient me prendre. Ils ont fait presque tous les arrangements pour enlever le niveau d'anglais, mais ils n'ont pas réussi. Mon niveau d'anglais n'était pas acceptable.

8.4 Mises à l'écart moins fréquentes mais persistantes

Les personnes embauchées il y a plus d'une dizaine d'années en Ontario indiquent plus souvent avoir senti qu'elles avaient fait face à des expériences de discrimination que celles embauchées plus récemment. Par exemple, en 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. Schmidt (2016) rappelle que les conseils scolaires – de langue anglaise ou française – se targuent d'embaucher les « meilleurs enseignants », tout en évitant de définir précisément, ouvertement et collectivement les critères qui s'appliquent à cette définition.

Certainement qu'on peut revoir les questions, comment on les pose.

Il y a une question souvent sur la contribution et souvent l'accent est mis sur la culture francophone. Mais ce serait intéressant qu'on cherche dans cette réponse là tout ce qui touche la diversité.

Une personne d'origine française en Colombie-Britannique : J'ai la certitude que si j'avais été Québécois, on m'aurait tout de suite placé en tant que suppléant.

Ils sont nés là-dedans. Ils ont tous les outils, les vocabulaires pour répondre à la bonne question au bon moment. Moi je n'avais pas les outils ou je n'ai encore pas les outils.

Le problème, c'est que quand il y a un emploi, s'il y a trois blancs et un de couleur qui appliquent, alors, c'est la personne de couleur qui est mise de côté. Mais je ne suis pas convaincue que c'est des préjugés. Je ne sais pas. (L'intervieweur : vous pensez que c'est un réflexe inconscient?) Oui, oui, c'est quelque chose comme ça, un réflexe inconscient.

Il faut faire confiance à ces personnes. Ils ont de l'expérience. Des fois, ils ont de la difficulté à expliquer leur expérience. Mais une fois en poste, on voit qu'ils sont capables de le faire.

On va dire qu'il est timide. Mais c'est une question de culture. La personne doit creuser pour trouver tes compétences. C'est une question culturelle, on n'aime pas s'afficher.

9. Intégration au milieu de travail

Les enjeux d'insertion professionnelle du personnel enseignant débordent largement la question de l'immigration. Par exemple, des difficultés environnementales se rapportant à la précarité des emplois, à la surcharge de travail, au manque de collaboration professionnelle ou à la gestion difficile des élèves sont notées dans la littérature (Leroux, 2014; Jabouin, 2018) comme étant des dimensions susceptibles d'affecter l'ensemble des enseignants nouvellement admis à la profession. Des facteurs individuels tels que l'isolement, le sentiment d'incompétence ou le stress peuvent également réduire le succès de l'intégration des nouveaux enseignants (Leroux, 2014; Kamanzi, Da Costa et Ndinga, 2017). Ces défis d'intégration s'avèrent d'autant plus préoccupants que la proportion de jeunes enseignants qui quittent la profession est importante, se situant entre 25 % et 40 % selon les études (Schaefer, Long et Clandinin, 2012; Letourneau, 2014; Dalley, Gani et Lebel, 2019). En marge de l'abandon de la profession, le désengagement professionnel des enseignants est également préoccupant et celui-ci tend à s'accroître dans les établissements situés dans les quartiers défavorisés, où la majorité des élèves vient des minorités ethniques ou culturelles (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013). Tardif (2012) fait le constat suivant :

La société canadienne et les gouvernements provinciaux mettent les enseignants sous pression et les confrontent à des exigences de plus en plus lourdes et complexes à satisfaire : assurer la réussite scolaire de tous, compenser les difficultés d'apprentissage découlant de la pauvreté, intégrer les élèves des diverses cultures dans un curriculum commun, éviter les conflits et éliminer la violence en salle de classe, instruire et éduquer, mais aussi qualifier les élèves, promouvoir de nouvelles valeurs communautaires comme l'écologie, le multiculturalisme, etc. Bref, ce qu'on exige aujourd'hui des enseignants a peu de choses à voir avec ce qu'on exigeait d'eux il y a encore à peine une trentaine d'années.

Bien qu'il soit difficile de qualifier et de quantifier l'ampleur des difficultés vécues par le corps professoral, la littérature suggère que des défis d'intégration particuliers et importants marquent les parcours du personnel enseignant immigrant (Morissette et Demazière, 2018; Schmidt, 2016 et 2010), celui francophone présentant des défis spécifiques (Duchesne, 2008; Jabouin, 2018). Les propos qui suivent montrent que cette intégration souhaitée engage différents groupes au sein de l'école – collectifs, personnel, direction, élèves et parents – et doit les mettre en tension pour créer une ambiance propice à l'inclusion. Et pour rendre possible la mise en place d'une telle ambiance, des savoir-faire (compétences) et des savoir-être (attitudes) doivent être acquis tant par les personnes nées à l'extérieur du Canada que par celles nées au pays.

9.1 Habituation progressive à l'environnement multiculturel des écoles

Partout au Canada, l'augmentation du poids des élèves immigrants et du personnel immigrant dans les écoles engage une modification du paysage démographique qui ne se fait pas sans heurts (Schmidt, 2016). Si plusieurs récits abordent des difficultés liées à l'intégration et à la discrimination dans les écoles de langue française, les entretiens révèlent également que les environnements plus rétifs à l'immigration semblent être moins répandus. Les réactions de discrimination et de racisme tendent ainsi à diminuer, aux dires des personnes qui œuvrent dans le milieu scolaire depuis quinze ans et plus. Surtout, les situations de discrimination vécues semblent être davantage le fait d'individus que d'ambiances ou de procédures systémiques, même si celles-ci perdurent.

La mentalité a pris plus de temps à évoluer au secondaire. C'était du racisme à ce moment-là (années 1990), mais on n'le voyait pas comme ça.

Avec les nouveaux arrivants, comme c'est des mœurs différentes il faut être conscient de ça. Et ça a pris du temps avant qu'on forme les directions adéquatement.

[...] plus on embauche, moins la réticence est là.

9.2 Adaptation nécessaire du personnel enseignant immigrant

Face à cette inégale adaptation du milieu scolaire au paysage culturellement diversifié de son personnel, les enseignants immigrants ont toujours été appelés à s'adapter rapidement à leurs contextes. En effet, ceux-ci comprennent qu'ils gagnent à s'approprier la culture scolaire de leur pays d'accueil afin de développer une nouvelle identité professionnelle qui puisse s'harmoniser à leur identité et à leur culture d'origine (Duchesne, 2017a et 2017b). Pour l'enseignant immigrant, ce processus d'adaptation implique d'adopter les attitudes et les comportements propres au milieu de l'enseignement canadien pour répondre aux attentes de sa nouvelle communauté. Un processus d'adaptation réussi confère ainsi à l'enseignant immigrant la reconnaissance et la légitimité professionnelle dont il a besoin pour assurer son intégration (Mulatris et Skogen, 2012; Duchesne, 2017a). Cela dit, Duchesne précise aussi que cette nécessaire stratégie d'adaptation demande des efforts constants de positionnement et de réorganisation de l'identité professionnelle (2017).

Quelqu'un qui est blanc n'a pas à prouver autant. [...] Chez les blancs, il y en a qui sont incompetents, mais on le voit moins.

Un enseignant qui a sept ou huit ans d'ancienneté dans une école, mais il se sent toujours dans la même pression que s'il était arrivé hier. [...] Dès qu'on change la direction, il y a comme un stress qui les gagne.

Les immigrants de couleur ont toujours quelque chose à prouver. Quelqu'un m'a dit : « Toi, l'administration n'est pas pour toi. » On doit le démontrer. On est capable aussi.

Les gens pensent souvent que tu as ce poste parce que tu as la couleur et pas nécessairement parce que tu as l'expérience.

Aujourd'hui ça va mieux parce que j'ai prouvé que j'étais capable. Et, donc, on n'vous fait pas tout de suite confiance. Il faut faire ses preuves [...]. Ça prend beaucoup plus de temps. Alors cette règle du jeu à la limite je l'accepte parce que je suis immigrant, mais ça m'a demandé énormément de patience et de sacrifices.

9.3 Relations bénéfiques à tisser et manque d'appui structuré pour y parvenir

Relations avec les collègues

Pour tout nouvel enseignant, les relations tissées avec les collègues sont cruciales du fait qu'elles ouvrent la voie à un partage de ressources pédagogiques, à des conseils sur la dynamique de classe, à une compréhension des traditions de l'école, etc. Les membres du personnel enseignant interrogés ayant effectué au moins une suppléance à long terme ont le plus souvent qualifié positivement ces relations. En fait, lorsque que l'intégration à l'école devait être qualifiée, l'appui des collègues était rapidement nommé comme étant une dimension importante du succès de l'intégration.

Au début, j'étais complètement lâchée comme ça. Puis j'ai très bien accroché avec mes collègues, même si au début ça a été compliqué pour les comprendre [...]. Donc, toute la première semaine, pendant les repas, je ne comprenais pas, vraiment, je ne comprenais pas les discussions. [...] J'étais aussi tellement complètement hallucinée de tout ce qui se passait d'un coup que j'étais beaucoup à l'écoute et en observation, pas trop à la ramener. Ensuite, j'ai commencé à leur poser plein de questions pour savoir les différences avec mon pays et elles m'ont dit : « ah ben, si tu veux, je peux te passer ça et ça, je peux t'aider. » Et, au final, j'ai les meilleures collègues du monde car elles m'ont donnée absolument tout, tout : tout leur travail, tout leur support, toute leurs activités. Elles m'ont tout donné, de bon cœur, sans que je leur demande. Vraiment génial, génial, génial!

Moi je le disais à mes collègues, je ne cachais pas du tout mes problèmes. Si tu le dis, si tu es ouvert, [l'intégration], ça va.

D'après les récits de ces personnes, on comprend que des apprentissages subtils, mais précieux, émergent des discussions informelles entre collègues. En fin de compte, la littérature rappelle que ces relations, basées sur des échanges de matériaux pédagogiques et d'informations, participent en outre à sensibiliser à d'autres façons de penser l'éducation et d'enseigner (Jabouin, 2018; Morrissette, Diédhiou et Charara, 2014), en plus de donner confiance aux nouveaux enseignants. Si cet appui prend parfois la forme d'un mentorat officiel, en particulier en Ontario avec le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant, il demeure généralement associé à des relations plus informelles.

Toutefois, il arrive que des relations bienveillantes ou utiles soient plus difficiles à établir entre collègues. Le plus souvent, des problèmes relationnels seront ciblés, associés à une ou à quelques personnes dans l'école. Dans d'autres cas, les enjeux paraissent plus systémiques. Par exemple, en Ontario, des personnes qui travaillent dans des écoles différentes ont évoqué le problème des salons du personnel, où des divisions évidentes sont créées entre les minorités visibles et les autres enseignants. Cet exemple était noté comme l'illustration d'un clivage malsain des relations au sein des écoles.

[...] C'est latent. Même quand on va au salon du personnel, nous on est là-bas, eux ils sont là-bas. Ça, ça me gêne. Alors je n'aime pas descendre. Parce que c'est frappant, c'est criant. Et puis il n'y a personne qui fait quoi que ce soit pour que ça change. Moi ça me dérange.

Moi, mes collègues, deux me parlent et d'autres ne me saluent pas.

Ben, par exemple, pour le partage des ressources, entre québécois ils se les partagent, surtout entre femmes, mais lorsque vous êtes français, non.

Lorsque les écoles sont plus petites, des enseignants rappellent qu'il peut être difficile de tisser des relations de mentorat, et ce, pour deux raisons principales : l'absence de l'expertise recherchée au sein des écoles, surtout dans les petites écoles, et la rareté des mesures proactives visant à faciliter la communication entre les enseignants des différentes écoles du conseil scolaire.

Relations avec les élèves

La relation qu'un nouvel enseignant établit avec les jeunes s'avère fondamentale pour lui car elle est la base sur laquelle se greffera la transmission des connaissances. Pour la plupart, les répondants jugent que leur relation avec les enfants est positive. De plus, certaines personnes interrogées étaient fières de constater que cette relation semblait contribuer à réduire les écarts entre les élèves issus de cultures différentes. De manière générale, la présence d'un enseignant immigrant pourrait faciliter une approche pédagogique sensible aux différentes cultures et contribuer à atténuer les stéréotypes (Jabouin, 2018; Morrissette et al., 2014; Niyubahwe et al., 2013).

Ça change notre approche. Ça change aussi l'approche des jeunes. Maintenant, je pense que les jeunes, petit à petit, avec des enseignants qui viennent d'ailleurs. Maintenant ils peuvent poser des questions : c'est quoi le Ramadan? Une certaine culture comme ça. Peut-être un autre qui vient de la Chine avec le calendrier chinois. Surtout les jeunes sont tous connectés, l'ère numérique, ils ont beaucoup d'amis ailleurs. Même dans les écoles, ils essaient de faire des voyages. Je trouve que c'est vraiment bien. Ça aide c'est-à-dire à ouvrir sur d'autres cultures.

Par ailleurs, les enseignants immigrants travaillant dans des milieux moins mixtes rappellent qu'ils sont vite remarqués des enfants. Des caractéristiques telles que l'accent, la couleur de la peau ou d'autres signes distinctifs peuvent être signalées par l'enfant dans le but de mieux connaître son nouvel enseignant et d'établir une relation avec lui. Dès lors, plusieurs enseignants interrogés avaient plaisir à raconter des anecdotes sur leurs élèves curieux qui leur posaient des questions. Dans certains cas, on comprend toutefois que le manque de sensibilité culturelle des enfants peut blesser et pourrait être réduit dans le cadre d'un environnement scolaire et d'une pédagogie plus ouverte à la diversité culturelle.

Je sais que c'est curieux, pour moi c'est encore inapproprié, comme : est-ce que tu te douches en portant ton foulard sur ta tête? Quelque chose comme ça. Je comprends que la personne qui dit ce genre de commentaire, il y a rien de mal là-dedans. Mais ça me touche quand même, parce que ça reflète à quel point je suis bizarre aux yeux de ces personnes.

Quand je parle de l'Afrique, personne n'ose dire que je suis noir. Ça met mal à l'aise les enfants. Les parents m'écrivent ensuite. Ceux qui sont entrés dans ma classe cette année, j'ai pris de l'avance pour montrer que tout est normal avec moi. Des enfants veulent me toucher. Si tu as le cœur sensible, si tu n'es pas préparé, ça peut créer du stress. Ils me demandent s'ils sont sales après... Ça, c'est au niveau de la classe.

Il y en avait des fois qui avaient des commentaires inappropriés, qui étaient fâchés parce que j'avais pris des solutions qui... Ou alors ils disaient « Oh madame connais-tu ces mots-là? » Et c'était un mot qui n'était pas gentil. Mais ça ne m'a pas trop marqué, je ne sais pas pourquoi.

Pendant les premières occasions, ils étaient surpris par une présence d'un prof noir : « Mais tu viens d'où monsieur? » Il fallait me justifier constamment. Dans les écoles francophones, les élèves captaient plus facilement l'accent. Dans les écoles d'immersion, c'était plus difficile.

Relations avec les parents

Bien qu'ils ne soient pas aussi centraux que ceux tissés avec les enfants et les collègues, les liens établis avec les parents d'élèves constituent un point d'ancrage important de l'insertion professionnelle des enseignants interrogés. Cela dit, le plus souvent, pour l'immigrant qui a déjà enseigné dans son pays d'origine, l'importance que prennent les parents dans le système scolaire canadien apparaît comme une nouveauté (Niyubahwe et al., 2013). C'est parfois aussi une méconnaissance de l'importance des relations entre les parents et l'école dans le système d'éducation au Canada qui constituerait un obstacle à l'insertion du personnel enseignant immigrant dans la profession (Morrissette et al., 2014).

Non, ma formation ne m'a pas préparé à comment agir ou interagir en face des parents qui ne sont pas très contents... certainement il y avait plusieurs cours qui abordaient les questions de discipline, la gestion de classe et tout ça, mais pas la gestion des parents, non. [...] Puis j'ai mieux compris les attentes des parents : tant que les enfants ne se plaignent pas, tout va bien, ils ne veulent rien savoir. Donc j'ai dû changer avec le temps pour ne pas tomber dans l'épuisement professionnel. Parce que ce n'est pas facile de vivre ce genre de situation tous les jours.

Cela dit, la relation entre les parents et l'enseignant peut être vécue comme un facteur de stress également pour les parents, qui sont susceptibles d'entretenir des préjugés à l'égard des compétences des enseignants immigrants. Il semble que des éléments distinctifs tels que l'accent, le voile ou la couleur de la peau augmentent les inquiétudes et les plaintes des parents, tout en étant susceptibles de réduire leur collaboration auprès des enseignants immigrants dont le statut est souvent précaire (Morrisette et Demazière, 2018; Laghzaoui, 2011). Alors qu'un meilleur accompagnement des enseignants sur la manière de tisser de bonnes relations avec les parents et de réagir face aux interventions de ces derniers est jugé important, la sensibilisation des parents à la diversité culturelle gagnerait tout autant à être mise de l'avant.

Je suis plutôt certaine que de porter le voile, ça créait une barrière entre les parents et moi et les élèves à un moment donné. Il fallait toujours que je m'explique. Je recevais des commentaires.

On devrait former nos parents. Éduquer nos parents. Chaque année, j'ai des demandes pour changer leurs enfants de classe car ils disent que les enfants ne comprennent pas mon accent.

9.4 Importance du rôle proactif, sensible et englobant d'une direction d'école

Les directions d'écoles ont comme mandat de mettre à la disposition de tous les outils nécessaires à la mise en place d'une ambiance favorable à la diversité culturelle (Leurebourg, 2013). Dans l'ensemble, dans la littérature comme dans les entretiens, les directions d'écoles sont reconnues comme étant les piliers sur lesquels reposent la construction d'une culture scolaire propice à l'intégration de la diversité des élèves ainsi que la création d'un environnement favorable à l'accueil et à l'intégration des nouveaux enseignants immigrants. Les répondants rappellent l'influence des directions d'écoles, tant positive que négative, sur leur expérience d'intégration au sein de leur école. À cet effet, des initiatives d'accueil et d'accompagnement appuyées par les directions sont mentionnées comme étant des éléments constitutifs de la facilitation de l'intégration. Le mentorat est considéré comme la stratégie d'insertion professionnelle la plus répandue dans la profession (Jabouin, 2018; Gagnon et Duchesne, 2018).

Mon principal a eu l'initiative de dire à tout le monde, lors de mes premiers jours : « Moi, quand je suis arrivé de France, j'ai eu une adaptation culturelle à faire et je pense que [nom de la personne] va avoir besoin de vous pour la soutenir. J'aimerais donc bien commencer un programme de mentorat. » Et il a demandé à mes collègues si elles étaient d'accord pour faire ça. Elles ont dit oui toutes les deux. Donc j'avais des périodes de libérées pendant mes classes où j'allais faire de l'observation des classes de mes collègues et elles aussi en retour se libéraient pour venir pendant mes classes et me donnaient des commentaires et des conseils précis pour m'améliorer. Et des conseils tellement précieux!

Les ressources pour les nouveaux enseignants immigrants ne sont pas pour autant systématiquement mises en place et offertes ou supervisées par les directions d'écoles. Dans nos entretiens, il semblait au contraire que, si des initiatives étaient mises en place, elles étaient peu structurées ou dépourvues de structure la plupart du temps.

C'est pas parce qu'on sort de l'Université qu'on est opérationnel. La différence c'est que le Canadien, quand il sort, il est entouré. C'est normal, c'est son milieu. Nous, on ne connaît personne.

J'ai dû me débrouiller seul pour trouver de la documentation. À force de demander à des collègues, ils ont trouvé certains documents pour me donner. Mais j'ai eu de la misère à avoir un support pédagogique. J'aurais aimé que la direction me montre : voilà la documentation avec laquelle vous devez enseigner.

L'accompagnement était nécessaire. Si je me mets dans la peau de l'époque. Si on avait pu me tenir compagnie pendant 3-6 mois, ça m'aurait aidé beaucoup. J'ai été lancé. [...] Le milieu était un défi et les adaptations au sein de la classe : les routines, par où commencer, comment faire...

Moi, je crois beaucoup à l'accompagnement et au coaching sur place. Je vais parler de mentorat. Est-ce qu'on pourrait sensibiliser davantage les directions [...] pour les préparer à l'accompagnement?

Il est toutefois établi que des mesures d'accompagnement et de mentorat, lorsqu'appliquées au sein des écoles, réduisent le stress et le sentiment d'isolement professionnel, en particulier chez les enseignants immigrants. En revanche, lorsque ces mesures sont absentes des écoles, les enseignants immigrants développeraient davantage d'anxiété (Morrissette et al., 2014) et jugeraient leur mise en place nécessaire, voire indispensable. Par ailleurs, de telles mesures semblent plus importantes pour les nouveaux enseignants immigrants qui, par exemple, peuvent être moins habiles ou plus timides au moment de demander de l'appui (Gagnon et Duchesne, 2018) et qui peuvent avoir plus de difficulté à mettre en œuvre les apprentissages reçus lors de leur formation.

Au-delà des mesures d'accueil et d'accompagnement, il peut sembler aller de soi qu'une direction d'école gagne à adopter une attitude inclusive exemplaire et à mettre en place un environnement favorisant la communication. Par exemple, la littérature met de l'avant la nécessité pour les directions de se montrer disponibles aux nouveaux employés, favorisant ainsi l'instauration de bonnes pratiques de communication (Morrissette et al., 2014). Les entretiens rappellent toutefois que ce type de bonnes pratiques implique également des mesures proactives de la part des directions pour favoriser la mixité entre les enseignants de toutes les origines au sein de l'école.

Il faut développer une culture de la tolérance. Il faut le dire. Il faut prouver que ce n'est pas normal. Si le directeur ne trouve pas que ce n'est pas normal, ça va perdurer. Si vous ne percez pas ça, ça va exploser.

Dans tous les conseils, j'ai arrêté d'aller dans le salon du personnel. Parce que quand vous entendez un collègue dire qu'il ne comprend pas pourquoi on fait venir des suppléants parce qu'ils sont tous très nuls et incapables de suivre le programme qu'on a laissé pour eux...

Tout le monde a remarqué son comportement (celui du directeur de l'école) avec moi. Oui, c'est évident. Mais c'est le directeur, donc, bon... C'était la première fois que je me sentais discriminée.

De telles mesures proactives impliquent par exemple de se soucier des rapports de genre qui peuvent être conçus différemment dans d'autres cultures (Gagnon et Duchesne, 2018). En effet, certaines personnes ont souligné l'importance pour les directions et les collègues d'être sensibles aux conceptions différenciées des rapports entre les hommes et les femmes.

Les hommes qui viennent d'arriver, ils agissent parfois d'une autre façon. Il faut les aider à sortir de cette façon de faire, les amener à accepter que, dans les écoles, il y a plus de femmes que d'hommes et que la femme n'est pas inférieure à l'homme.

Conséquemment, il y aurait lieu de réfléchir à la responsabilité des directions d'écoles concernant l'accompagnement des nouveaux enseignants immigrants en vue de revoir la formation des directions d'écoles et la manière dont elles sont sensibilisées à ces questions. Au-delà de la formation et de la sensibilisation, les personnes détenant des postes de responsabilité indiquent que la difficulté à penser l'accueil et l'intégration de manière stratégique se rapporte également au manque de ressources et de temps.

On pourrait alléger les tâches administratives des directions. Plus les directions reçoivent de la formation, plus ils se trouvent du temps pour aller en salle de classe. L'inclusion est là. La formation est probablement plus porteuse à long terme que des ressources.

Si j'avais l'argent, j'aimerais qu'il y ait un accompagnement plus étroit.

Il faut quand même avoir une certaine souplesse. Quand on voit les enjeux. On va rencontrer la personne. On va dire tu peux observer une autre enseignante et voici nos attentes de l'école.

Importance de la diversité au sein des postes de responsabilité

Un autre élément valorisé lors des entretiens effectués avec les enseignants ainsi qu'avec les parties prenantes et qui peut éventuellement pallier le manque de dispositifs de certains environnements est la présence de personnes d'origines diverses au sein des directions et des conseils scolaires. En effet, comme a été évoquée précédemment l'importance pour les élèves immigrants de pouvoir bénéficier de l'enseignement d'un enseignant venu d'ailleurs, il semble tout aussi important pour l'intégration de l'enseignant que cette diversité culturelle se reflète au sein des postes administratifs (Jabouin, 2018; Gravelle et Duchesne, 2018). Cette approche stratégique permet d'amoindrir les préjugés, la discrimination et l'ignorance de ceux et celles qui détiennent un certain ascendant sur les employés de l'école.

9.5 Diversité à bâtir au sein des conseils scolaire

Rappelons d'abord que les conseils scolaires de langue française doivent œuvrer à la promotion et à l'épanouissement de la langue et de la culture françaises, et ce, en collaborant avec les communautés et en assurant une éducation de qualité qui réponde aux besoins de leur population. Considérant que les conseils scolaires sont généralement responsables des processus d'embauche, il va sans dire que plusieurs dimensions nommées précédemment visent leurs processus et leurs manières de faire.

De manière plus générale, il importe ici de préciser que les conseils scolaires à qui nous avons parlé n'avaient aucune stratégie particulière pour diversifier le personnel des écoles ou des conseils scolaires ou encore pour appuyer les écoles dans l'intégration des enseignants immigrants. Alors que tous les conseils scolaires se préoccupent de la diversité au sein de leurs écoles, lorsque cette diversité est prise en charge de manière particulière par un employé du conseil scolaire, elle vise

essentiellement les enfants et, parfois, leurs familles. La diversité au sein des ressources humaines, quant à elle, n'est pas prise en charge de manière spécifique.

En outre, comme dans d'autres domaines d'emploi, les postes de responsabilité sont davantage occupés par des hommes n'appartenant pas à des minorités visibles, surtout en Ontario. Considérant la diversification importante des salles de classe, des personnes interrogées se sont inquiétées que la question de la diversité ethnoculturelle ait encore peu d'échos dans les stratégies des conseils scolaires, en particulier sur le plan des ressources humaines.

Qu'est-ce que les conseils scolaires sont en train de faire? Est-ce qu'il y a des personnes de groupes minoritaires, des femmes qui font partie des apprentis qui seront un jour à la direction?

Mais d'avoir quelqu'un dans le Conseil pour appuyer l'immigration et que cette personne soit issue de l'immigration. [...] Il faut un appui pour les enseignants issus de l'immigration.

On a des mesures mais pas suffisant. On a [nombre] conseillers pédagogiques pour nos [nombre] écoles. Sachant que nos écoles sont à des centaines de km. On a un système de mentorat. Mais je ne pense pas que c'est efficace.

Colombie-Britannique : Il faut plus de ressources de formation, plus de mentorat. Au niveau des logements, il en faut aussi : certains conseils scolaires offrent des logements subventionnés parce que le problème est surtout le coût. Surtout pour des familles, c'est très difficile. Les gens repartent régulièrement dans l'Est car moins cher.

10. Conclusion

L'analyse des 35 entretiens réalisés auprès de personnes immigrantes francophones étudiant ou travaillant dans le domaine de l'éducation en Nouvelle-Écosse, en Ontario et en Colombie-Britannique a révélé des parcours semés d'embûches, mais aussi empreints de fierté du fait de pouvoir s'insérer dans la profession enseignante au Canada. En effet, pour plusieurs, cette profession constituait une manière tout à fait légitime de mettre à profit des expertises et des qualifications issues de domaines variés, et les personnes sont d'ailleurs de plus en plus nombreuses à choisir la profession enseignante, surtout en Ontario. En dépit de la complexité du processus de RAQ et de certaines injustices, notamment lorsque la documentation exigée est difficile ou impossible à obtenir, les personnes interrogées avaient une certaine confiance dès le début quant à leurs chances d'obtenir leur brevet d'enseignement. Une lourdeur administrative semblait tout de même plus importante en Colombie-Britannique. Le passage à l'université pour obtenir l'équivalent d'un baccalauréat en éducation constituait une démarche relativement positive, sauf en situation de stage, où divers enjeux liés à l'appropriation de manières d'être et de façons de faire du système scolaire canadien ainsi qu'à l'accueil et à l'encadrement qu'on réservait aux stagiaires étaient plus importants.

Alors que le marché de l'emploi est favorable à l'embauche du personnel enseignant de langue française à l'extérieur du Québec, plusieurs ont toujours l'impression que les postes permanents semblent plus difficiles à obtenir pour les personnes immigrantes, en particulier en Ontario. Une fois dans les écoles, le personnel enseignant immigrant notait que l'appropriation de leur nouvelle culture professionnelle était rarement accompagnée d'appuis particuliers, par un mentorat adapté aux personnes immigrantes par exemple. On reconnaissait également que les directions d'écoles jouaient généralement un rôle positif, en Nouvelle-Écosse en particulier, mais qu'elles pourraient être davantage proactives, par exemple pour susciter des ambiances favorisant l'ouverture au sein du personnel de l'école. Les conseils scolaires de langue française interrogés dans le cadre de cette étude paraissaient encore peu habilités à mettre en œuvre des stratégies de gestion de la diversité dans leurs écoles et au sein de leur effectif.

Plusieurs exemples nommés par les personnes interrogées ou glanés dans la littérature ont permis de cibler des mesures et des programmes permettant de faciliter le cheminement des personnes immigrantes qui souhaitent intégrer la profession enseignante. Alors que les analyses précédentes contiennent de nombreuses pistes d'action pouvant être mobilisées par les écoles de langue française, les conseils scolaires, les facultés d'éducation et d'autres parties prenantes, les recommandations retenues ci-après engagent plus étroitement IRCC.

11. Recommandations

1. Explorer les possibilités de mettre en place des incitatifs en vue d'encourager l'accès à la profession enseignante.

La pénurie de personnel enseignant dans les écoles de langue française des CFMS – et au sein des programmes d'immersion – incite à concevoir des moyens visant non seulement à faciliter le parcours des futurs enseignants immigrants, mais aussi à encourager leur accès à la profession enseignante. En effet, considérant la valeur de l'éducation dans l'édification d'une société, une présence accrue d'immigrants francophones occupant des postes réguliers en enseignement et en gestion scolaire pourrait contribuer à renforcer la vitalité des CFMS et à favoriser l'inclusion des personnes immigrantes au sein de ces communautés. Certaines pratiques pourraient être systématisées, par exemple, des stratégies de recrutement à l'international et des bourses destinées spécifiquement aux immigrants. IRCC pourrait explorer la possibilité de discuter avec des conseils scolaires francophones et le ministère du Patrimoine canadien en vue de définir des stratégies pour encourager l'accès à la profession enseignante. Dans tous les cas, il importerait d'agencer les incitatifs retenus aux modèles d'accompagnement suggérés dans la recommandation suivante.

2. Évaluer la possibilité d'appuyer les facultés d'éducation francophones des CFMS pour qu'elles améliorent l'accompagnement et les ressources destinés à la population étudiante immigrante.

Les données issues des entretiens menés avec le personnel enseignant immigrant francophone et de la littérature sur ces personnes rappellent que diverses mesures gagnent à être mises en place durant la formation et les stages pour accompagner l'apprentissage de la culture professionnelle ainsi que l'appropriation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être propres aux systèmes scolaires provinciaux et territoriaux du Canada. De plus, cette étude rappelle que les contenus enseignés pourraient être améliorés de manière à mieux arrimer les enjeux liés à la diversité aux enjeux liés à la construction identitaire. L'expertise du ministère de l'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada dans le domaine de l'inclusion des immigrants au sein des CFMS pourrait ici servir à amorcer une discussion avec les facultés d'éducation et éventuellement d'autres acteurs – tels que la Coopérative Enseignants Pas À Pas en Ontario ou les conseils scolaires – sur les mesures à mettre en œuvre pour faciliter le parcours de professionnalisation et d'inclusion des futurs enseignants immigrants. Trois voies d'amélioration pourraient être abordées.

D'abord, il y aurait lieu d'élaborer un éventail de ressources, à commencer par des ateliers obligatoires, des ressources virtuelles et l'accès à des mentors. Dans le cadre des stages, il pourrait s'agir d'appuyer le partage systématique de connaissances sur le fonctionnement de l'école, le développement des compétences culturelles de toutes les personnes impliquées au sein de l'école et le déroulement d'entretiens obligatoires entre le stagiaire, la personne responsable de la supervision du stage et l'enseignant accompagnateur.

De plus, il s'agirait d'évaluer la possibilité de revoir les contenus enseignés, notamment les notions d'inclusion, de construction identitaire et de pédagogie culturelle. Les personnes impliquées dans l'appropriation de la construction identitaire par le personnel enseignant et les élèves rappellent que les modalités du maillage entre les histoires franco-canadiennes, la mise en valeur des cultures francophones canadiennes ou internationales, la reconnaissance des rapports de pouvoir à l'œuvre et l'édification collective d'une identité et d'une communauté francophones partagées doivent être mises au point de manière détaillée. Le personnel enseignant issu de l'immigration devrait être davantage mobilisé dans ce type de discussion dont les extraits serviront à outiller les enseignants des écoles de langue française à l'égard de la diversité, et ce, dès la formation initiale de même que dans le cadre des communautés d'apprentissage professionnelles. Le projet pilote en cours avec

l'Association canadienne d'éducation de langue française, l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne et la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, qui vise à élaborer des ateliers d'information sur les ressources en construction identitaire et à les offrir aux étudiants de trois facultés d'éducation (Université de Moncton, Université Laurentienne et Université de Regina), pourrait servir de point d'appui à la mise en œuvre de telles mesures.

Enfin, on pourrait réfléchir aux manières d'optimiser la formation des directions d'écoles pour que celles-ci contribuent plus étroitement à créer des ambiances favorisant l'inclusion ethnoculturelle au sein des écoles. Une discussion engageant les facultés d'éducation, les directions d'écoles et les enseignants pourrait être établie pour stimuler le changement et assurer une démarche cohérente au sein des CFSM. Un examen des pratiques exemplaires ayant trait à la formation des directions d'écoles en matière de diversité pourrait nourrir une telle démarche.

3. Favoriser la collaboration entre les services à l'emploi aux immigrants et les facultés d'éducation pour optimiser l'accompagnement des services à l'emploi vers la profession enseignante.

L'établissement d'un dialogue entre les services à l'emploi destinés aux immigrants et les facultés d'éducation des établissements postsecondaires des CFSM permettrait d'élaborer des parcours d'insertion professionnelle des futurs enseignants dont les différentes étapes seraient précises et faciles d'accès en français. De telles collaborations contribueraient à développer à la fois les capacités du personnel des services à l'emploi ainsi que des outils et des ressources pour faciliter les démarches d'insertion professionnelle des personnes immigrantes. Il y aurait lieu également de mettre davantage en valeur cette profession auprès des personnes immigrantes.

4. Évaluer la possibilité d'entamer un dialogue, par exemple avec le ministère du Patrimoine canadien, de manière à préciser et à diffuser les pratiques exemplaires en matière de programmes de mentorat pour l'accueil et l'intégration du personnel enseignant immigrant.

Les mesures de mentorat auprès du nouveau personnel enseignant sont considérées comme bénéfiques dans la littérature et les propos recueillis dans le cadre de cette étude vont également dans ce sens. Le mentorat demeure toutefois peu encadré et peu systématisé. Les mentors ne suivent pas nécessairement une formation sur le mentorat et les employeurs ne libèrent que peu de temps pour que les mentors puissent accomplir les tâches liées au mentorat. Alors qu'en Ontario, le mentorat constitue une pratique plus officielle par l'entremise du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant, il s'avère souvent plus informel ailleurs. Dans tous les cas, un mentorat adapté au personnel immigrant (par exemple, en triade avec un enseignant immigrant et un enseignant natif du Canada) et assurant une prise en charge explicite de la diversité culturelle n'est pas prévu à ce jour. Des ressources et des procédures gagneraient à être développées pour préciser les pratiques exemplaires en mentorat et guider l'ensemble des conseils scolaires de langue française dans leur mise en œuvre, de façon à ce que ces derniers contribuent plus étroitement à l'insertion professionnelle du personnel enseignant immigrant.

La question des représentations culturellement différenciées du genre ayant été soulevée comme un enjeu pour certaines personnes dans cette étude et dans celle de Gagnon et Duchesne (2018), il y aurait lieu de s'assurer que les connaissances développées en matière de relations de mentorat comprennent des mécanismes culturels liés aux représentations du genre et à la manière de les aborder dans une perspective évolutive.

Bibliographie

- ACELF (2019). *Voyage en francophonie canadienne. Écoles francophones au Canada*
- Akbari, A. H. et Y. Aydede (2013). Are the educational credentials of immigrant and native-born workers perfect substitutes in Canadian labour markets? A production function analysis. *Education Economics*, 21(5), 485–502.
- Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens (AEFO). (2015a). *Accueillir, accompagner, évaluer. Guide pour le personnel enseignant associé.*
- Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens (AEFO). (2015b). *Ressources à l'intention des stagiaires en enseignement.*
- Battaglini, A., M.-H. Chomienne, L. Plouffe, S. Torres, S. van Kemenade (2014). La santé des immigrants au Canada: état des connaissances, interventions et enjeux. *Global Health Promotion*, 21(Supp. 1), 40–45.
- Boltanski, L. et È. Chiapello (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Canadian Centre for Policy Alternatives (2019). [Canada's Colour Coded Income Inequality](#).
- Chambre des communes du Canada. (2011). *Pratiques exemplaires pour les services d'établissement*. Rapport du Comité permanent de la citoyenneté et de l'immigration. Ottawa.
- Cheng, L., M. Spaling et X. Song (2013). Barriers and facilitators to professional licensure and certification testing in Canada: Perspectives of internationally educated professionals. *Journal of International Migration & Integration*, 14(4), 733–750. doi:10.1007/s12134-012-0263-3
- Collin, S. et L. Camaraire (2013). [Les futurs enseignants issus de l'immigration récente: un modèle de diversité culturelle?](#) *Québec français*, (168), 50–51.
- Commissariat aux services en français de l'Ontario. (2018). *Se projeter. Se préparer. Rapport annuel 2017-2018*. Toronto, Ontario
- Dalley, P., R. Gani et J. Lebel (2019). *Le décrochage du personnel enseignant au Canada: une revue de littérature*. Rapport présenté à la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Deters, P. (2015). Factors facilitating the successful entry of internationally educated teachers into the Ontario education system. *Bildung und Erziehung*, 68(4), 417–430. doi:10.7788/bue-2015-0403
- Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95–115.
- Duchesne, C. (2017a). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur *insertion professionnelle?* *Canadian Journal of Education*, 40(1), 1–24.
- Duchesne, C. (2017b). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'Éducation*. 36(1), 95–115.
- Duchesne, C. (2017c). Enseignants issus de l'immigration et construction identitaire des élèves. *Bien dans mon travail*. EdCan.
- Dupuis, J. B. et A. M. Beaton (2018). The combined effect of ethnic identity strength and profiles on the mental health of Acadian university students. *Minorités linguistiques et société*, 9, 143–167
- Emery, J. et A. Ferrer (2015). The social rate of return to investing in character: An economic evaluation of Alberta's Immigrant Access Fund microloan program. *Journal of International Migration & Integration*, 16(2), 205–224. doi:10.1007/s12134-014-0322-z
- Étude économique conseil. (2017, Novembre). *Cartographie institutionnelle des principaux acteurs en immigration francophone: faits saillants des structures d'appui régionales, provinciales et territoriales*. Rapport final préparé pour la Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada. Montréal.

- Forum des ministres du marché du travail. (2009). *Cadre pancanadien d'évaluation et de reconnaissance des qualifications professionnelles acquises à l'étranger*. Ressources humaines et Développement des compétences Canada, p. 1.
- Fourot, A-C. (2016). Redessiner les espaces Francophones au présent: la prise en compte de l'immigration dans la recherche sur les francophonies minoritaires au Canada. *Politique et Sociétés*, 35(1), 25–48.
- Frank, M. et R. Ilieva. (2015). Betwixt and between: Language and IETs repositioning in British Columbia. *Australian Review of Applied Linguistics*, 38(3), 139–154.
- Fry, H. (2018). *Agir contre le racisme systémique et la discrimination religieuse, y compris l'islamophobie*. Rapport du Comité permanent du patrimoine canadien. Ottawa, Chambre des communes.
- Gagnon, N. et C. Duchesne. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration: quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(1), 107–210.
- Gouvernement du Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2014). [Agrément et intégration dans le marché du travail : l'expérience des enseignantes et enseignants formés à l'étranger](#). Rapport présenté au Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- Gravelle, F. et C. Duchesne. (2018). Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration: l'apport du leadership. *Éducation et Francophonie*, 46(1), 142–161.
- Houle, R. (2019, 15 mai). [Résultats du Recensement de 2016 : Rémunération des immigrants et des enfants d'immigrants appartenant aux minorités de langue officielle](#).
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2017a). [Programme de mobilité internationale : Intérêts canadiens – Avantage important – Mobilité francophone](#) [R205a] (code de dispense C16).
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2017b, novembre). *Évaluation du programme d'établissement*. Rapport de la division de l'évaluation, Recherche et évaluation
- 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].
- Jabouin, S. et C. Duchesne. (2012). Le difficile parcours d'insertion des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante en Ontario. *Revue d'Éducation*, 2(1), printemps.
- Janusch, S. (2015). Voices unheard: Stories of immigrant teachers in Alberta. *Journal of International Migration & Integration*, 16(2), 299–315.
- Kamanzi, P. C., C. B. Da Costa et P. Ndinga. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens: de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 114–134.
- Karsenti, T., S. Collin et G. Dumouchel. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549–568.
- Laghzaoui, G. (2011). [Paroles d'immigrants! Représentations sociales et construction identitaire chez les enseignants immigrants francophones en Colombie-Britannique](#).
- Leroux, M. (2014). *Surmonter les défis inhérents à l'insertion professionnelle: Vers une exploration du processus de résilience d'enseignants débutants du préscolaire et du primaire*. Cité dans Portelance, L., S. Martineau et J. Mukamurera. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 115–136.
- Létourneau, E. (2014, 14 mai). [Démographie et insertion professionnelle: une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec](#). Congrès de l'ACFAS. Montréal, Québec.
- Maddibo, A. (2014). L'état de la reconnaissance et de la non-reconnaissance des acquis des immigrants africains francophones en Alberta. *Francophonies d'Amérique*, 37, 155–171.
- Marom, L. (2017). Mapping the field: Examining the recertification of internationally educated teachers. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 157–190.

- Marom, L. (2016). A new immigrant experience of navigating multiculturalism and indigenous content in teacher education. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(4), 23–40.
- Morrisette, J. et D. Demazière. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec: entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95–106.
- Morrisette, J., Diédhiou, B., et Charara, Y. (2014). [Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger](#). Recension des écrits. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.
- Mugwaneza, T. (2011). *Femmes immigrantes et insertion en emploi: parcours et analyse des trajectoires des Rwandaises dans la région d'Ottawa-Gatineau* [thèse de maîtrise, Université d'Ottawa].
- Mulatis, P. et R. Skogen. (2012). Pour une inclusion complète: l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *Revue internationale d'études canadiennes*, 45/46, 331–352.
- Muzaffar, S. (2017). Bait-and-switch of a Canadian dream: The compounding hurdles faced by highly skilled immigrant women in STEM sectors. *CCAC Monitor*, 24(4), 33–34.
- Niyubahwe, A., J. Mukamurera et F. Jutras. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education*, 48(2): 279–296.
- Niyubahwe, A., J. Mukamurera et F. Jutras. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1–32
- OECD. (2019). [Le Canada possède le système d'immigration le plus complet et élaboré, mais il reste plusieurs défis à relever](#).
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2018). *Transition à l'enseignement 2018*. Toronto.
- Paquet, M. (2016). *La fédéralisation de l'immigration au Canada*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires: expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, 1(41), 81–93.
- Ratković, S. (2013). The location of refugee female teachers in the Canadian context: "Not just a refugee woman!" *Refuge*, 29(1), 103–114.
- Reitz, J., J. Curtis et J. Elrick. (2014). Immigrant skill utilization: Trends and policy issues. *Journal of International Migration & Integration*, 15(1), 1–26. doi:10.1007/s12134-012-0265-1
- Réseau de développement économique et d'employabilité Canada. (2016). *Perception des employeurs des réseaux francophones à l'égard du recrutement et de l'intégration des nouveaux arrivants*.
- Réseau de soutien à l'immigration francophone de la région Centre-Sud-Ouest de l'Ontario. (2017). Quelques pratiques prometteuses. Réseau du CSO.
- Schaefer, L., J. Long et D. Clandinin. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106–121.
- Schmidt, C. (2010). Introduction: Moving from the personal to the political in IET scholarship. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1–4.
- Schmidt, C. (2016). Herculean efforts are not enough: Diversifying the teaching profession and the need for systemic change. *Intercultural Education*, 26(6), 584–592.
- Shan, H. et S. Butterwick. (2017). Transformative learning of mentors from an immigrant workplace connections program. *Studies in Continuing Education*, 39(1), 1–15.
- Sociopol. (2018). *Les ressources et les besoins des organismes du secteur francophone de l'établissement*. Rapport préparé pour la Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada.
- Socius. (2018). *Comprendre la portée, les enjeux et les possibilités de bonification des réseaux en immigration francophone*. Rapport final soumis à Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada.
- St. Denis, V. (2011). Silencing Aboriginal curricular content and perspectives through multiculturalism: "There are other children here." *Review of Education, Pedagogy, & Cultural Studies*, 33(4), 306–317.

- Statistique Canada (s. d.). Tableau 14-10-0083-01 – *Caractéristiques de la population active selon le statut d'immigrant, données annuelles*. doi.org/10.25318/1410008301-fra
- Stéphan, P. (2015, juin). *L'épreuve: proposition d'une catégorie descriptive pour l'analyse des phénomènes organisationnels*. XXIVth conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Paris.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada: une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1–8.
- The Conference Board of Canada. (2019). *Can't go it alone: Immigration is key to Canada's growth strategy*.
- Traisnel, C. et J. Guignard Noël. (2017, novembre). *Immigration francophone en Acadie de l'Atlantique: cartographie des lieux de l'immigration*. Rapport, Moncton.
- Traisnel, C., D. Deschênes-Thériault, D. Pépin-Filion et J. Guignard Noël. (2019). *Réussir la rencontre. Les francophones nés à l'étranger et installés au Canada atlantique: contexte, accès, expérience, représentations*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Préparé pour la Société nationale de l'Acadie.
- Veronis, L. et S. Huot. (2017). *Les espaces de rencontres: Les expériences d'intégration sociale et culturelle des immigrants et réfugiés francophones dans les communautés francophones en situation minoritaire*. Report prepared for Pathways to Prosperity.
- Veronis, L., S. Huot, E. Victoria and Z. Ravanera. (2016). *Rencontre de recherche sur l'immigration d'expression française dans les communautés francophones en situation minoritaire (CFSM) du Canada*. Rapport préparé pour Voies vers la prospérité.
- Woodbeck, C., A. MacMillan et B. Kelso. (2015). *Exploring immigrant hiring in Northwestern Ontario*. Report. A Pathways to Prosperity Project.
- Yssaad, L. et A. Fields. (2018, 24 décembre). No. 71-606-X – [Les immigrants sur le marché du travail canadien : tendances récentes entre 2006 et 2017](#).
- Zellama, F., C. Belkhodja, P. Noël, M. Nyongwa, M. Ka et H. Ba. (2018). Étude sur les réfugiés d'expression française de Winnipeg et Saint-Boniface. Établissement et intégration de réfugiés d'expression française dans une CLOSM francophone: le cas de Winnipeg et Saint-Boniface, 2006-2016.

Annexe A : Guide d'entretien auprès du personnel enseignant ou des étudiants immigrants

Intégration et rétention en emploi

Objectifs : Comprendre le contexte de l'emploi occupé dans le domaine de l'éducation au moment de mener l'entretien. Comprendre la trajectoire d'intégration en emploi pour le poste. Comprendre l'effet de l'expérience d'immigrant francophone – et, dans une moindre mesure, de minorité visible et de femme – sur le contexte de l'emploi.

1. Parlez-nous un peu du poste que vous occupez en ce moment.
2. Depuis quand occupez-vous ce poste?
3. Quelles qualifications étaient nécessaires pour obtenir le poste que vous occupez en ce moment? Sentez-vous que vous aviez toutes les compétences requises pour occuper ce poste? Expliquez.
4. S'il y a lieu, pouvez-vous préciser la manière particulière dont vous avez été accueilli lors de votre embauche.
5. S'il y a lieu, précisez les obstacles que vous avez dû surmonter lors des premiers jours au travail et qui pourraient être liés au fait que vous êtes immigrant et/ou francophone et/ou une femme.
6. Comment qualifiez-vous l'ambiance ou l'environnement de travail en ce qui a trait aux immigrants et aux minorités visibles?
 - Comment qualifiez-vous votre relation avec vos collègues?
 - Comment décririez-vous votre relation avec vos superviseurs?
7. En tant qu'immigrant / que minorité visible / que francophone, avez-vous senti qu'il fallait que vous vous « adaptiez » à votre environnement de travail? Par exemple : au niveau de la terminologie? De la communication avec les enfants? De vos collègues? etc. Expliquez.
 - Pensez-vous à des initiatives où vos collègues / vos superviseurs / votre école vous a aidé à vous adapter? Expliquez.
8. Globalement, y a-t-il un engagement de votre employeur à l'égard de la sensibilisation interculturelle, de la diversité, etc.? Expliquez. (Chercher à savoir si l'on distingue – et de quelle manière – la diversité en salle de classe et la diversité entre collègues.)
9. Depuis que vous travaillez, avez-vous dû surmonter des obstacles qui vous semblent avoir été causés par un manque de sensibilité culturelle? Ou par le fait que vous êtes francophone?
10. De manière générale, en tant qu'immigrant francophone, comment votre expérience de travail ou votre expérience d'intégration au travail aurait pu être facilitée? Avez-vous des suggestions d'amélioration?

Recherche d'emploi

Objectifs : Comprendre les différentes expériences de recherche d'emploi, les ressources mobilisées, les facteurs facilitants et les obstacles rencontrés. Comprendre en quoi l'expérience d'immigrant francophone – et, dans une moindre mesure, de minorité visible et de femme – affecte de manière particulière l'expérience de recherche d'emploi.

11. Racontez-moi un peu comment vous vous y êtes pris au moment de faire vos recherches d'emploi pour le poste que vous occupez actuellement.
 - Vous a-t-il été facile de trouver cet emploi?
 - En quoi le fait d'être un immigrant francophone a-t-il affecté ou facilité votre capacité à trouver du travail?
12. Quelles étaient vos difficultés les plus importantes au moment de rechercher du travail?
13. S'il y a lieu, en quoi ces démarches étaient-elles différentes de vos premières expériences de recherche d'emploi en arrivant au Canada?
 - Quels réseaux avez-vous mobilisés?
 - Quelles ressources (sites Web, organismes, applications, etc.) avez-vous utilisées?
 - Quelles formations avez-vous suivies : formation linguistique EN/FR, élaboration d'un CV, préparation aux entrevues, ateliers sur les normes du travail, expériences de réseautage, etc.?
 - Ces formations étaient-elles offertes en français? Pourquoi les avoir choisies plutôt que d'autres?
 - Étaient-elles accessibles? Utiles?
 - Comment auraient-elles pu être améliorées?
 - Avez-vous rencontré des obstacles?
14. Pensez-vous à d'autres ressources qui auraient pu vous être utiles dans vos démarches de recherche d'emploi?
15. Jugez-vous que vos compétences linguistiques en anglais étaient (ou ont été) un problème pour vous trouver un nouvel emploi ou vous intégrer à celui-ci? Expliquez.

Formation

Objectifs : Comprendre l'historique des diplômes postsecondaires et des titres obtenus, s'il y a lieu, au Canada et à l'étranger. Préciser les facteurs facilitant les expériences de formation au Canada et les enjeux qui s'y rapportent. Comprendre en quoi l'expérience d'immigrant francophone – et, dans une moindre mesure, de minorité visible et de femme – affecte de manière particulière l'expérience de formation au Canada.

16. Pouvez-vous me présenter les diplômes postsecondaires que vous avez obtenus de manière chronologique? Pour chaque diplôme ou titre obtenu, précisez : le domaine d'études, le niveau d'études, le lieu, l'année, la langue des études.
17. Comment ces diplômes et ces formations ont-ils été utiles au moment de chercher du travail au Canada?
18. Veuillez préciser si vos projets de carrière ont été modifiés en raison des exigences du marché du travail canadien.

Si c'est un enseignant formé à l'étranger :

19. Combien d'années d'expérience dans votre profession aviez-vous avant d'arriver au Canada?
20. Avez-vous cherché à faire reconnaître vos diplômes ou vos titres au Canada?

21. Si oui, pourriez-vous m'expliquer comment s'est déroulée cette expérience de reconnaissance de vos acquis obtenus à l'étranger? Les cours suivis, les coûts, les examens, les interlocuteurs pour vous accompagner et vous informer, etc.
 - Avez-vous eu à suivre une formation passerelle? Si oui, comment qualifiez-vous cette expérience?
 - Avez-vous eu à faire un examen? Si oui, quelle a été votre expérience? Sentez-vous que vous avez été bien préparé?
 - Quels ont été les enjeux et les obstacles les plus importants?
 - Quels ont été les appuis les plus importants?
 - En cours de formation, avez-vous eu à suivre des stages?
22. Veuillez préciser en quoi les coûts associés aux formations suivies au Canada vous ont paru adéquats? Ou un enjeu?

Si c'est un étudiant étranger :

23. (S'il y a lieu) Aviez-vous déjà le projet d'immigrer au Canada au moment de commencer vos études?
24. Quelles ressources (lectures, programmes, organismes, consultants, etc.) avez-vous mobilisées au moment d'entamer vos démarches d'immigration?
 - Ces ressources étaient-elles faciles à trouver?
 - Y a-t-il d'autres ressources qui vous auraient été utiles?
25. Pensez-vous qu'on aurait pu mieux vous accompagner dans votre formation? Et/ou en vue de votre projet d'immigration? Comment?
26. Avez-vous rencontré des enjeux particuliers du fait que vous étiez un étudiant étranger (temps de traitement de la demande, compréhension des démarches, etc.)? Si oui, pouvez-vous expliquer la nature de ces enjeux?

Stages

Objectifs : Comprendre les expériences de stage dans le domaine de l'éducation au Canada. Comprendre en quoi l'expérience d'immigrant francophone – et, dans une moindre mesure, de minorité visible et de femme – affecte de manière particulière l'expérience de stage au Canada.

27. Pouvez-vous nous parler de votre expérience (vos expériences) de stage?
28. Y a-t-il eu des initiatives, des organismes ou des personnes qui ont facilité votre expérience de stage? Expliquez.
29. En quoi le fait que vous soyez francophone avec un accent ou un vocabulaire distinct a-t-il été un facteur facilitant ou un enjeu dans votre expérience de stage?
30. En quoi le fait que vous soyez un immigrant a-t-il été un facteur facilitant ou un enjeu dans votre expérience de stage?
 - Avez-vous noté une sensibilité culturelle chez les coordonnateurs de stage ou dans votre environnement de stage? Quel effet cette présence ou cette absence de sensibilité culturelle a-t-elle eu sur votre expérience de stage?
31. Est-ce que l'expérience de stage a suscité des enjeux particuliers sur le plan financier?
32. Avec du recul, êtes-vous en mesure d'imaginer des outils, des manières de faire ou des accompagnements qui auraient pu améliorer votre expérience de stage?

Projet migratoire

Objectifs : Comprendre le parcours migratoire avant l'arrivée au Canada et après l'arrivée au Canada. Comprendre les enjeux et les facteurs facilitants de ce parcours.

33. Dans quelles circonstances avez-vous entamé vos démarches pour vous établir au Canada?
 - Dans quel pays êtes-vous né?
 - Avez-vous habité d'autres pays avant de venir au Canada?
 - Qu'est-ce qui vous a motivé à venir au Canada?
 - Comment avez-vous entendu parler des politiques d'immigration du Canada?
 - Avec du recul, pensez-vous que vous aviez toute l'information nécessaire pour prendre une décision éclairée à l'égard de votre projet de migration?
 - Quels diplômes? Quelles formations d'appoint? Quel fonctionnement du marché du travail? Quels coûts?
34. Êtes-vous arrivé au Canada comme résident permanent ou résident temporaire?
 - Si résident permanent : était-ce par le biais de l'immigration économique, du regroupement familial ou comme réfugié?
 - Si résident temporaire : étiez-vous un travailleur, un étudiant, un visiteur?
35. Quelles ont été les activités effectuées dès votre arrivée au Canada qui vous ont été les plus utiles pour intégrer le marché du travail?
 - Quelles autres activités dès votre arrivée au Canada auraient pu vous être utiles?
36. Pour les professionnels formés à l'étranger :
 - Les niveaux de langue exigés pour faire reconnaître les titres et les diplômes étaient-ils problématiques? En anglais? En français?
 - Saviez-vous quoi faire pour obtenir la reconnaissance de vos titres et de vos diplômes?
 - Y a-t-il des ressources qui auraient pu faciliter votre reconnaissance de titres et de diplômes?
37. Une fois établi au Canada, avez-vous vécu dans d'autres provinces ou territoires que celui ou celle où vous vivez en ce moment?
 - Si oui, qu'est-ce qui vous a amené à changer de province ou de territoire?

Annexe B : Tableaux

Tableau 2 : Informations à propos des écoles de langue française des provinces étudiées

Province	Nouvelle-Écosse	Ontario	Colombie-Britannique
Nombre de conseils scolaires francophones	1	12	1
Nombre total d'écoles	22	455	37
Nombre total d'élèves	5 274	103 492	5,691
Maternelle	543	8 314	629
Élémentaire	2 823	66 263	3 494
Intermédiaire	751	13 439	769
Secondaire	1 159	23 770	799
Personnel enseignant	488	7 953	432

Les statistiques de ce tableau ont été fournies par les ministères de l'Éducation des provinces visées : année scolaire 2016-2017 (Colombie-Britannique, Nouvelle-Écosse); année scolaire 2015-2016 [Ontario (sauf pour le personnel enseignant 2014-2015)].
Source : ACELF. (2019). *Voyage en francophonie canadienne. Écoles francophones au Canada.*

Tableau 3 : Tableau comparatif présentant les étapes du processus de reconnaissance des acquis et des qualifications des enseignants formés à l'étranger (2019)

Étapes	Colombie-Britannique	Ontario	Nouvelle-Écosse
Langue pour le dépôt des documents et la communication	Anglais	Français ou anglais	Anglais
Durée affichée du processus d'évaluation du dossier	3 mois	4 mois	3 mois
Frais pour l'évaluation du dossier d'une personne formée à l'étranger	395 \$	512 \$	106,15 \$
Exigences minimales associées à l'obtention de l'agrément			
Avoir obtenu un grade universitaire dans un établissement universitaire reconnu	4 ans / 120 crédits	3 ans	90 crédits
Avoir réussi un programme de formation professionnelle en éducation	Oui	4 semestres	60 crédits incluant 15 semaines de stages
Documents exigés			
Formulaire d'inscription	Oui	Oui	Oui
Preuve d'identité (acte ou certificat de naissance, passeport, etc.)	Copie notariée du certificat de naissance et du passeport	Photocopie	Photocopie
Preuve de changement de nom (le cas échéant)	Oui	Oui	Non
Certificat de mariage et acte de divorce (le cas échéant)	Oui	Non	Non
Déclaration personnelle de conduite professionnelle et justification, le cas échéant (inclure justification en cas de déclaration positive)	Non	Oui	Non
Attestation de vérification du casier judiciaire	Oui	Oui	Oui
Autorisation d'enseigner (provenant des autorités éducatives officielles des juridictions où la formation a été reçue et où la personne a travaillé comme enseignant agréé)	Document officiel	Photocopie (inclure certificat d'enseignement si disponible)	Photocopie
Preuve de compétences linguistiques en français (par exemple, avoir fait ses études en français) (lorsque la preuve n'est pas admise, on exige que la personne passe un examen de compétences linguistiques en français)	Oui N'est pas exigée pour les pays où le français est une langue officielle	Oui N'est pas exigée pour 15 pays francophones	Non
Relevé de notes officiel émis par l'université	Oui	Oui	Oui
Relevé de notes officiel (avec sceau, scellés et acheminés directement à l'organisme) du programme de formation en éducation (dates, notes, crédits obtenus, etc.)	Oui	Oui	Oui
Attestations de qualifications pédagogiques	Non	Oui	Oui
Preuves d'expériences professionnelles en enseignement (si applicable)	Oui	Non	Oui
Deux lettres de recommandation	Oui	Non	Non
Organisme responsable de la détermination de l'échelon salarial	Teacher Qualification Service	Conseil ontarien d'évaluation des qualifications	Aucun
Grille salariale du personnel enseignant des écoles de langue française au 1er mai 2019	46 898 \$ à 89 287 \$ Varie selon les conseils scolaires	39 803 \$ à 99 944 \$ Conseils scolaires de l'Est et du Nord de l'Ontario	48 101 \$ à 94 607 \$ Même grille pour toute la province

Tableau 4 : Données sur l'immigration francophone — Population active totale

	Population immigrante francophone	Population francophone	Population immigrante francophone dans population immigrante	Population francophone dans population totale	Population immigrante francophone dans population francophone	Population immigrante dans population totale
Canada moins le QC	119 298	885 198	1,9 %	4,0 %	13,5 %	27,9 %
T.N.L	300	2 058	2,8 %	0,5 %	14,6 %	2,5 %
Î.P.É	190	4 153	2,4 %	3,5 %	4,6 %	6,8 %
N.É.	1 423	26 283	2,7 %	3,4 %	5,4 %	6,7 %
N.B.	4 095	202 378	13,4 %	32,6 %	2,0 %	4,9 %
Ont.	76 940	471 413	2,1 %	4,3 %	16,3 %	33,6 %
Man.	3 540	35 238	1,7 %	3,5 %	10,0 %	20,5 %
Sask.	1 573	12 708	1,6 %	1,5 %	12,4 %	11,4 %
Alb.	15 875	69 768	2,0 %	2,2 %	22,8 %	24,4 %
C.B.	15 065	58 268	1,2 %	1,5 %	25,9 %	32,2 %
Territoires	295	2 943	3,5 %	3,5 %	10,0 %	9,9 %
Halifax	928	8 975	2,7 %	2,7 %	10,3 %	10,1 %
Ottawa–partie Ont.	24 005	144 528	11,5 %	17,9 %	16,6 %	25,8 %
Grand Sudbury	508	36 108	5,6 %	26,5 %	1,4 %	6,6 %
Vancouver	10 995	29 160	1,2 %	1,4 %	37,7 %	46,1 %

Statistique Canada (2019). Tableau de données, Recensement de 2016. Produit no 1b_j4069646

Tableau 5 : Population active travaillant dans le domaine de l'enseignement (catégorie 403)

	Population immigrante francophone	Population francophone	Population immigrante francophone dans population immigrante	Population francophone dans population totale	Population immigrante francophone dans population francophone	Population immigrante dans population totale
Canada moins le QC	4 383	26 545	7,9 %	6,8 %	16,5 %	14,3 %
T.N.L	S/O	65	13,8 %	0,9 %	S/O	2,0 %
Î.P.É	S/O	200	15,0 %	8,9 %	S/O	4,5 %
N.É.	48	815	7,5 %	6,5 %	5,8 %	5,1 %
N.B.	63	3 558	21,6 %	36,0 %	1,8 %	2,9 %
Ont.	3 215	15 708	8,6 %	7,5 %	20,5 %	17,7 %
Man.	130	1 443	7,5 %	7,1 %	9,0 %	8,5 %
Sask.	63	563	9,9 %	3,3 %	11,1 %	3,7 %
Alb.	435	2 225	8,1 %	4,4 %	19,6 %	10,5 %
C.B.	388	1 793	4,2 %	3,2 %	21,6 %	16,7 %
Territoires	S/O	190	13,8 %	7,9 %	S/O	6,0 %
Halifax	25	300	6,0 %	5,6 %	8,3 %	7,7 %
Ottawa–partie Ont.	745	4 043	28,7 %	25,1 %	18,4 %	16,1 %
Grand Sudbury	S/O	1 093	10,5 %	41,2 %	S/O	3,6 %
Vancouver	235	833	3,6 %	2,8 %	28,2 %	22,4 %

Statistique Canada (2019). Tableau de données, Recensement de 2016. Produit no 1b_j4069646

Tableau 6 : Population active des femmes travaillant dans le domaine de l'enseignement (catégorie 403)

	Population de femmes non immigrantes	Population de femmes immigrantes	Population de femmes immigrantes francophones	Population de femmes non immigrantes dans population non immigrante	Population de femmes immigrantes dans population immigrante	Population de femmes immigrantes francophones dans population immigrante francophone
Canada moins le QC	248 395	41 460	2 960	75,0 %	74,7 %	67,5 %
T.N.L.	5 460	125	S/O	77,7 %	86,2 %	S/O
Î.P.É.	1 615	75	S/O	75,6 %	75,0 %	S/O
N.É.	8 895	470	38	75,1 %	74,0 %	78,9 %
N.B.	7 360	205	45	76,9 %	70,7 %	72,0 %
Ont.	128 930	28 160	2 198	75,0 %	75,7 %	68,4 %
Man.	13 455	1 175	55	72,5 %	67,7 %	42,3 %
Sask.	12 645	405	23	76,4 %	64,3 %	36,0 %
Alb.	34 475	3 975	283	76,3 %	74,4 %	64,9 %
C.B.	33 945	6 785	293	73,8 %	73,1 %	75,5 %
Territoires	1 605	85	S/O	71,3 %	58,6 %	S/O
Halifax	3 850	305	S/O	77,6 %	73,5 %	S/O
Ottawa–partie Ont.	10 240	1 925	540	76,3 %	74,2 %	72,5 %
Grand Sudbury	1 945	65	S/O	76,1 %	68,4 %	S/O
Vancouver	16 765	4 855	178	74,6 %	73,7 %	75,5 %

Statistique Canada (2019). Tableau de données Recensement de 2016. Produit n0 1b_j4069646

Tableau 7 : Principaux lieux de naissance de la population active immigrante

	Amériques		Europe		Afrique		Asie	
	Total	Francophones	Total	Francophones	Total	Francophones	Total	Francophones
Canada moins le QC	14,6 %	16,9 %	23,8 %	29,0 %	6,6 %	38,3 %	54,0 %	15,6 %
T.N.L.	19,3 %	9,5 %	32,3 %	48,4 %	11,0 %	35,8 %	36,8 %	2,1 %
Î.P.É.	19,8 %	22,2 %	33,9 %	46,7 %	4,2 %	18,5 %	41,8 %	17,0 %
N.É.	20,1 %	18,2 %	36,8 %	40,7 %	7,4 %	23,8 %	34,6 %	16,3 %
N.B.	30,9 %	42,6 %	31,2 %	23,4 %	8,4 %	26,8 %	28,6 %	6,9 %
Ont.	16,9 %	17,6 %	25,5 %	26,6 %	6,3 %	38,8 %	51,0 %	16,9 %
Man.	14,7 %	7,5 %	21,6 %	29,5 %	7,7 %	56,9 %	55,7 %	6,3 %
Sask.	9,9 %	7,3 %	19,4 %	21,7 %	8,8 %	55,9 %	61,2 %	15,4 %
Alb.	12,5 %	15,8 %	20,5 %	21,7 %	11,0 %	50,8 %	54,7 %	11,5 %
C.B.	9,3 %	10,7 %	21,3 %	50,8 %	3,7 %	19,4 %	63,1 %	18,5 %
Territoires	13,7 %	8,0 %	28,8 %	39,0 %	10,5 %	32,0 %	45,5 %	25,0 %
Halifax	16,3 %	15,5 %	31,6 %	37,1 %	9,1 %	25,4 %	42,1 %	19,3 %
Ottawa–partie Ont.	16,4 %	27,7 %	23,9 %	16,4 %	14,2 %	40,6 %	45,0 %	15,2 %
Grand Sudbury	17,0 %	11,5 %	42,1 %	26,7 %	8,3 %	54,2 %	31,7 %	7,6 %
Vancouver	7,3 %	10,9 %	16,2 %	45,7 %	3,5 %	21,1 %	70,4 %	21,7 %

Statistique Canada (2017). Tableau de données Recensement de 2016 produit n0 98-400-X2016086