

## La transition vers l'emploi des enseignant(e)s immigrants : nouvelles perspectives de recherche critiques

**Julie Larochelle-Audet**

Candidate au doctorat en fondements de l'éducation  
Université de Montréal

### Résumé

*Un nombre croissant de recherches porte sur la transition vers l'emploi des enseignant(e)s immigrants. Comme celles portant plus largement sur l'insertion professionnelle en enseignement, elles adoptent généralement des approches subjectivistes, qui mettent l'accent sur l'acteur et son vécu aux dépens d'éléments relatifs au contexte historique, sociopolitique et idéologique. Dans les travaux sur les enseignant(e)s immigrants, ces approches se conjuguent fréquemment à une vision qui « culturalise » l'expérience vécue par ces enseignant(e)s au moment d'intégrer le milieu scolaire. S'inscrivant dans un paradigme interprétatif critique, cet article interroge les représentations véhiculées dans ce corpus de recherche. Cette analyse a comme objectif de justifier la pertinence des perspectives de recherche critiques pour mener une thèse de doctorat sur ce sujet.*

### Mots-clés

Enseignant(e)s / Immigration / Insertion professionnelle / Perspectives féministes / Racisme

### Introduction

Depuis un peu plus d'une décennie, des chercheurs en éducation s'intéressent à la transition vers l'emploi des enseignant(e)s immigrants<sup>1</sup> (Morrissette, Diédhiou et Charara, 2014 ; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013a). Un nouveau corpus de recherches empiriques s'est notamment formé au Canada, documentant l'expérience et les difficultés vécues au moment d'intégrer le milieu scolaire, que ce soit durant la formation ou au début de la carrière, et en particulier par les enseignant(e)s ayant été qualifiés à l'étranger ou ayant immigré depuis moins de dix ans (Cho, 2011, 2013 ; Duchesne, 2008 ; Grégoire-Labrecque, 2014 ; Morrissette, Charara, Boily et Diédhiou, 2016 ; Niyubahwe, 2015 ; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013b, 2014 ; Provencher, Lepage et Gervais, 2016 ;

---

<sup>1</sup> L'expression « enseignant(e)s immigrants » est utilisée dans cet article comme un terme générique permettant de rassembler des recherches partageant un problème de recherche similaire. Elles peuvent ainsi s'intéresser à des personnes ayant immigré à différents moments ou ayant des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles distinctes, mais ayant minimalement en commun le fait d'avoir vécu la migration. De même, l'expression « transition vers l'emploi » ou « transition vers la carrière enseignante » regroupe des termes étant relatifs à l'entrée dans la fonction enseignante, comme insertion professionnelle ou intégration socioprofessionnelle.

Schmidt, 2010). Ces travaux explorent une nouvelle dimension de l'insertion professionnelle en enseignement, une expression polysémique désignant dans sa conception la plus large le moment de transition entre la formation à l'enseignement et la pratique en milieu scolaire (Martineau, Vallerand et Bergevin, 2008). Ce sujet de recherche a connu un essor particulier au Québec au tournant des années 1990, alors que les compressions budgétaires et la baisse démographique provoquaient un ralentissement de l'embauche et de nouvelles formes de précarité et d'instabilité pour le personnel enseignant en début de carrière (Mukamurera, 1999).

Dans le cadre de notre projet de thèse en éducation<sup>2</sup> — d'abord lors de notre examen doctoral, puis lors de notre projet de recherche —, nous avons analysé et mis en dialogue ce corpus de recherches empiriques récentes avec d'autres écrits en éducation et en sociologie. C'est ainsi que la rédaction de notre problématique de recherche s'est vue progressivement influencée par un paradigme interprétatif critique (Denzin et Lincoln, 2011). Comme d'autres paradigmes de la recherche qualitative, ce paradigme offre une résistance au paradigme positiviste, post-positiviste et, de façon plus contemporaine, à la recherche basée sur la preuve en science sociale et en éducation. Le paradigme critique s'inscrit dans une épistémologie constructiviste et critique du savoir, qui n'est pas considéré comme étant neutre et objectif, mais comme étant construit et organisé selon des rapports inégaux de pouvoir. Il s'ancre dans une ontologie matérialiste, mettant en relief les différences matérielles (et non pas uniquement symboliques) entre les individus selon leur position dans les rapports sociaux, notamment de race<sup>3</sup>. Il s'inscrit enfin dans une visée politique de justice sociale et d'émancipation pour les personnes subissant les effets réels de ces rapports inégaux de pouvoir. Par les méthodes mobilisées, les chercheur(e)s choisissant ce paradigme s'engagent à reconnaître leur propre position dans les rapports sociaux<sup>4</sup>, à contribuer à donner plus de voix et de visibilité aux personnes en étant généralement privées et à produire du savoir leur étant utile.

Cet article retrace, en trois moments, la construction de notre projet de recherche, inspirée par ce paradigme interprétatif critique et en particulier par des perspectives féministes s'y

---

<sup>2</sup> Nous menons actuellement une thèse en fondements de l'éducation à l'Université de Montréal sur les inégalités dans l'accès à l'emploi pour les enseignant(e)s de groupes racisés, sous la direction de Marie-Odile Magnan. Les objectifs de la thèse, ainsi qu'un aperçu de la méthode de recherche privilégiée sont présentés à la section 3.

<sup>3</sup> À partir d'une perspective féministe matérialiste, la sociologue Christine Delphy (2008) explique ainsi le recours à la notion de race, largement utilisée dans les écrits anglo-saxons, mais très polémiques dans l'espace francophone : « bien qu'elle n'existe pas biologiquement ni officiellement [la race] existe comme marqueur de statut social et concerne aussi des gens qui ne sont ni blancs, ni noirs, ni "mélangés". J'emploie le terme de race pour désigner non une réalité relevant de la génétique ou plus généralement de la nature, mais comme une construction sociale utilisant, comme le genre le fait pour le sexe, certaines caractéristiques morphologiques des individus pour constituer des groupes hiérarchiques. Pour être sociale, la race n'en est pas moins réelle, elle est même plus réelle qu'un phénomène physique qui existerait, mais serait méconnu socialement. J'utilise donc les mots "racial, raciaux, blancs, noirs, arabes, etc." dans un sens politique » (p. 29).

<sup>4</sup> Pour ces raisons, je reconnais l'influence qu'ont ma position sociale et mes privilèges en tant que doctorante, femme, cis, « blanche », de classe sociale moyenne-élevée, hétérosexuelle et francophone sur la recherche que je propose, en particulier comme j'entrepris de la mener à partir d'un point de vue situé n'étant pas le mien.

étant développées<sup>5</sup>. Afin d'interroger le savoir sur la transition vers l'emploi des enseignant(e)s immigrants, il débute par un « pas en arrière », où la littérature sur l'insertion professionnelle en enseignement est utilisée afin de contextualiser et théoriser le savoir sur la transition vers l'emploi des enseignant(e)s immigrants. L'évolution du concept d'insertion professionnelle en enseignement sert alors de porte d'entrée pour explorer certaines approches de recherche prédominant dans ces écrits, notamment autour de la notion de professionnalité. La deuxième partie de l'article approfondit l'analyse du corpus principal sur la transition vers l'emploi des enseignant(e)s immigrants. Les représentations y étant perceptibles à l'égard des enseignant(e)s immigrants et de leur travail sont interrogées, ainsi que leur articulation avec les approches mises en lumière dans la littérature portant plus largement sur l'insertion professionnelle en enseignement. Au terme de cet exercice, la dernière section justifie la pertinence d'étudier la transition vers l'enseignement pour les personnes immigrantes à partir d'un paradigme interprétatif critique dans le cadre de notre thèse afin de produire d'autres types de savoir.

### **L'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière**

La chercheuse Joséphine Mukamurera s'intéresse depuis plus de quinze ans à l'insertion professionnelle en enseignement, ce moment de transition entre la formation initiale et la pratique enseignante (1999, 2014 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008 ; Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndorero, 2013). L'analyse de la définition du concept d'insertion professionnelle dans ses travaux offre un aperçu de l'évolution des approches théoriques et conceptuelles mobilisées dans les recherches sur l'insertion professionnelle en enseignement au Québec. Elle ouvre une porte sur les approches qui y prédominent afin de documenter cet objet de recherche, mais également sur les limites et critiques formulées à l'endroit de ce concept et des représentations qu'il véhicule. Elle révèle les approches subjectivistes privilégiées dans l'étude des débuts dans la carrière enseignante, entre autres à partir de la notion de professionnalité.

#### ***Des approches subjectivistes des débuts dans la carrière***

Dans ses premiers travaux sur l'insertion professionnelle des enseignant(e)s, Mukamurera (1999) définit l'insertion professionnelle en enseignement comme un processus non linéaire et multidimensionnel au centre duquel se trouve l'enseignant(e). Chaque enseignant(e) compose différemment avec les instances du système d'enseignement et du marché de l'emploi. Cinq grandes dimensions de ce processus sont approfondies dans les travaux subséquents de cette chercheuse, chacune étant en interaction avec les autres et ayant un pôle objectif (les structures) et un pôle subjectif (l'acteur, son vécu, son appréciation et sa satisfaction personnelle) (Mukamurera *et al.*, 2008). La première dimension définie par Mukamurera *et al.* (2008) concerne l'emploi et l'aspect administratif de l'insertion, soit l'accès aux emplois, les cheminements professionnels et les caractéristiques des emplois occupés. La deuxième dimension fait référence au type de

---

<sup>5</sup> Bien que la recherche ne porte pas uniquement sur les femmes, sur les rapports de sexe ou sur le genre, un cadre théorique féministe est élaboré dans la thèse, à partir de l'apport de féministes matérialistes, *black*, *queer* et postcoloniales. À l'instar de la sociologue Dorothy E. Smith (2005), nous y soutenons la pertinence des théories, des méthodes de recherche et des cadres d'analyse féministes afin de révéler comment les activités quotidiennes des personnes sont organisées par des rapports sociaux translocaux qui coordonnent, organisent et régulent le pouvoir dans les sociétés contemporaines.

travail et aux tâches effectuées, « à l'adéquation entre la formation et la tâche réelle, à la charge de travail ainsi qu'à ses composantes et ses conditions » (Mukamurera *et al.*, 2008, p. 53). La troisième est relative à la dimension organisationnelle de l'insertion, soit l'intégration dans le milieu du travail, l'adaptation aux politiques et à la culture organisationnelle, les rapports avec les collègues et la reconnaissance par les autres comme membre de la communauté. L'apprentissage de son rôle professionnel, soit l'augmentation de ses capacités professionnelles et de son efficacité dans sa fonction, constitue la quatrième dimension définie par Mukamurera *et al.* (2008), aussi appelée « l'insertion au plan de la professionnalité » (p. 53). Une cinquième dimension personnelle et psychologique est enfin définie, relativement aux aspects émotionnels et affectifs de l'insertion professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2013). Elle renvoie notamment aux trois étapes successives de l'insertion professionnelle fréquemment utilisées dans la littérature sur le sujet : l'idéalisation, soit la construction d'idéaux par rapport à l'emploi, notamment durant la formation initiale à l'enseignement ; puis le choc de la réalité, lequel survient au contact des conditions réelles d'exercice ; et enfin la survie, c'est-à-dire le processus d'adaptation et d'évolution dans lequel s'engage l'enseignant(e) en début de carrière pour persévérer dans l'emploi (Martineau *et al.*, 2008).

Même s'il est largement utilisé dans les recherches en éducation, le concept d'insertion professionnelle et ce qu'il véhicule font l'objet de critiques nombreuses et récurrentes. Plusieurs chercheurs constatent que les écrits sur l'insertion professionnelle soutiennent une représentation déficitaire des enseignant(e)s débutants. Pour Baillauquès (1999), c'est le terme insertion qui est problématique. Il s'agit d'un « terme à controverses », évoquant un contexte socioéconomique difficile et des individus « non préparés ou non reconnus aptes à un emploi [comme] les jeunes en difficulté, les chômeurs en souffrance » (p. 210). Pour d'autres chercheurs, la littérature sur l'insertion professionnelle sous-estime l'agentivité des enseignant(e)s débutants (Correa, Martínez-Arbelaiz et Aberasturi-Apraiz, 2015), le sens qu'ils accordent à l'insertion professionnelle (Lamarre, 2004) et l'expérience de restructuration identitaire et professionnelle vécue (Dumoulin, 2014). Les apports au milieu scolaire des enseignant(e)s débutants sont souvent omis, au profit de leurs déficits, difficultés et problèmes, ce qui légitime et reproduit une division dans la recherche entre « ceux qui savent » et « ceux qui ne savent pas » (Correa *et al.*, 2015, p. 67).

Au terme d'une importante recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement, Martineau *et al.* (2008) concluent pour leur part qu'il y a un déséquilibre dans les recherches entre les différentes dimensions de l'insertion professionnelle. Ce qu'ils identifient comme étant les dimensions psychologiques et (inter) personnelles de l'insertion professionnelle est davantage documentée que celles étant relatives au contexte et aux structures du travail. Lorsque ces dernières sont abordées, elles servent généralement d'« arrière-plan sur lequel se déploie l'agir professionnel en contexte d'insertion dans l'enseignement » (Martineau *et al.*, 2008, p. 21). Pour ces chercheurs, ce déséquilibre traduit la surreprésentation d'approches « subjectivistes » dans les recherches sur l'entrée dans la fonction enseignante et au début de la carrière, au détriment d'approches davantage sociologiques (Martineau *et al.*, 2008).

Dans ses travaux plus récents, Mukamurera (2014) situe l'insertion professionnelle sur un continuum du développement professionnel enseignant, défini comme étant

un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise. (p. 12)

Cette évolution conceptuelle révèle à nouveau une prépondérance de l'insertion liée à la professionnalité, parmi les cinq dimensions circonscrites par Mukamurera *et al.* (2008 ; 2013). Entre la formation initiale d'une part et la formation continue d'autre part, l'insertion professionnelle est conçue comme une démarche professionnalisante dans laquelle l'enseignant(e) débutant s'engage, avec comme point d'horizon la maîtrise de la pratique professionnelle. La mise en avant d'une telle définition n'est toutefois pas nouvelle. Dans un des premiers ouvrages publiés sur le sujet, Héту, Lavoie et Baillauquès (1999) définissent en effet l'insertion professionnelle comme étant une étape cruciale du développement de l'autonomie professionnelle, comme une « plaque charnière où sont fortement sollicités de nouveaux modes d'arrimage entre formation initiale et développement professionnel continu » (p. 8). La centralité de la dimension professionnelle de l'insertion questionne un sujet récurrent tant en recherche que dans le domaine public : la professionnalisation de l'enseignement.

### ***Une rhétorique et son modèle de professionnalité***

Dans une recherche empirique interrogeant la stratégie de transformation du métier enseignant en Communauté française de Belgique, Maroy et Cattonar (2002) révèlent un double consensus dans les discours sur la professionnalisation tenus par différents acteurs (experts, pouvoirs organisateurs, intervenants pédagogiques, mouvements pédagogiques, syndicats et associations de parents). Leurs discours convergent, d'une part, sur la nécessité de changer le métier enseignant afin de s'adapter aux transformations économiques et sociales influençant l'organisation scolaire et, d'autre part, sur le type de professionnalité à promouvoir, c'est-à-dire les « pratiques, attitudes et compétences attendues et jugées nécessaires à l'exercice de la profession » (Maroy et Cattonar, 2002, p. 5). Selon ce nouveau modèle de professionnalité, inspiré du « praticien réflexif <sup>6</sup> » et relayé dans la formation initiale et continue, l'enseignant(e) professionnel fait preuve d'adaptation et d'autonomie dans ses pratiques, notamment par des capacités d'auto-analyse. Cet enseignant(e) est spécialiste de l'apprentissage centré sur l'élève, plutôt que de savoirs disciplinaires, et il est ancré dans sa communauté éducative, réalisant un travail collaboratif avec ses collègues.

Comme le montrent Maroy et Cattonar (2002), ce modèle, véhiculé depuis une soixantaine d'années dans plusieurs États d'Europe et des Amériques dans les discours sur la

---

<sup>6</sup> Pour une réflexion critique sur le virage réflexif en éducation, voir Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (dir.) (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

professionnalisation de l'enseignement, sous-tend une conception de l'autonomie éloignée de celle étant valorisée par la sociologie des professions. Après avoir retracé l'apport des sociologues fonctionnalistes, puis interactionnistes, Maroy et Cattonar (2002) proposent une définition néo-wébérienne de la professionnalisation, comme étant « la conquête par un groupe professionnel d'un espace d'autonomie professionnelle reconnu comme tel par l'État, les usagers, les autres professions » (p. 17). La notion d'autonomie y est circonscrite de manière collective, à partir des rapports de force et de pouvoir présidant à la constitution des groupes professionnels<sup>7</sup> (Maroy et Cattonar, 2002). À l'inverse, la conception de l'autonomie valorisée dans les discours sur la professionnalisation de l'enseignement ne se réfère pas à une

[...] autonomie collective de la profession qui garantirait une autonomie de l'enseignant vis-à-vis « des autorités scolaires » ou des « experts » qui lui dicteraient ses manières de faire, ou vis-à-vis de la « clientèle » (comme les parents d'élèves). L'enseignant doit plutôt faire preuve d'une « autonomie envers lui-même », par rapport à tout ce qui pourrait l'influencer de manière « inconsciente » ou incontrôlée [...]. L'autonomie n'est pas pensée ici en terme « d'émancipation par rapport à un pouvoir ». (Maroy et Cattonar, 2002, p. 19)

La professionnalisation s'apparente ainsi à une rhétorique, portée par les autorités politiques, administratives et universitaires afin de « “revaloriser”, aux yeux des enseignant(e)s eux-mêmes et de l'opinion publique, une situation objective qui n'évolue pas véritablement en terme de professionnalisation » (Maroy et Cattonar, 2002, p. 20). En l'absence d'un pouvoir et d'une autonomie collective qui permettraient aux enseignant(e)s d'être socialement reconnus comme des professionnel(le)s, au même titre que les médecins ou les ingénieur(e)s par exemple, la professionnalisation de l'enseignement s'apparente à un mythe (Bourdoncle, 1993 ; Tardif, 2013). Le modèle de professionnalité esquissé par la rhétorique de la professionnalisation de l'enseignement est cependant bien réel, se limitant cependant à une conception individuelle de l'autonomie axée sur le développement de qualités et d'aptitudes, comme l'adaptation, l'autonomie et l'auto-analyse, pour agir avec davantage de compétence et d'efficacité dans sa pratique enseignante. Il s'agit d'un modèle davantage subjectiviste, pour reprendre le concept de Martineau *et al.* (2008), rappelant l'insertion sur le plan de la professionnalité telle que définie par Mukamurera *et al.* (2008).

### **La transition vers l'emploi des enseignant(e)s immigrants**

Au Canada notamment, un nombre croissant de chercheur(e)s en éducation s'intéressent à la transition vers l'emploi des enseignant(e)s immigrants, en particulier de ceux ayant été qualifiés à l'étranger ou ayant immigré depuis moins de dix ans (Cho, 2011, 2013 ; Duchesne, 2008 ; Grégoire-Labrecque, 2014 ; Morrissette *et al.*, 2016 ; Niyubahwe, 2015 ; Niyubahwe *et al.*, 2013, 2014 ; Provencher, *et al.*, 2016 ; Schmidt, 2010). À l'exception de Cho (2011, 2013) et de Schmidt (2010), qui adoptent une démarche critique visant à interroger les rapports sociaux, ces écrits partagent une problématique, un ancrage

---

<sup>7</sup> Maroy et Cattonar (2002) se réfèrent à la définition du sociologue néo-wébérien Eliot Freidson, pour qui un groupe professionnel « a réussi à établir un pouvoir collectif sur la définition des conditions de son activité : (1) sur les modalités d'accès et de formation au métier [...], (2) sur les termes de l'échange relatifs au service rendu [...] et (3) sur le contenu du travail, considéré comme valable » (p. 16).

épistémologique et méthodologique similaire<sup>8</sup>. La problématique de ce corpus de recherches émane généralement des difficultés rencontrées par ces enseignant(e)s lorsqu'ils intègrent le milieu scolaire ou de formation (Provencher *et al.*, 2016), ces recherches s'intéressant davantage à leur expérience en début de carrière (Grégoire-Labrecque, 2014 ; Niyubahwe *et al.*, 2014), à leur adaptation à leur rôle professionnel (Niyubahwe *et al.*, 2013b), à leurs conceptions préalables de ce rôle (Duchesne, 2008), ou encore aux stratégies mises en place afin de les accompagner dans cette transition (Morrisette *et al.*, 2016). Elles sont menées selon une méthodologie qualitative et une démarche compréhensive, documentant la problématique de recherche à partir des perceptions et des expériences des acteurs et de leurs interactions. Une analyse critique de ce corpus de recherches empiriques est l'occasion de dévoiler certaines représentations qui y sont véhiculées, mais qui demeurent le plus souvent invisibles. Elle permet aussi d'explorer l'articulation de ces représentations avec les approches subjectivistes prégnantes dans les recherches s'intéressant plus largement à l'insertion professionnelle en enseignement.

### ***Une vision culturaliste et déficitaire des enseignant(e)s immigrants et de leur travail***

Toutes les recherches faisant l'objet de la présente analyse s'intéressent aux enseignant(e)s immigrants, qu'ils soient en exercice ou en formation, qu'ils aient été formés à l'étranger ou non. En dépit de cette orientation commune, seule Niyubahwe (2015) fait du parcours migratoire une dimension analytique de sa recherche. L'immigration demeure généralement un élément de contexte ou une piste pour interpréter les représentations des enseignant(e)s immigrants, comme l'importance accordée à la stabilité d'emploi au regard de la précarité financière vécue au moment de l'immigration ou encore à l'emploi pour la réussite du projet migratoire de la famille (Grégoire-Labrecque, 2014 ; Niyubahwe *et al.*, 2014). Une vision « culturaliste » et essentialiste de l'immigration transparait également des écrits, laquelle « met l'accent sur une définition figée de la culture de l'immigrant en tentant de le catégoriser selon des caractéristiques “objectives” liées à ses supposés comportements, modes de vie, pratiques et coutumes » (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016, p. 71).

La représentation culturaliste de l'immigration, et donc des enseignant(e)s immigrants, prend deux formes dans les écrits analysés portant sur la transition vers la carrière enseignante. Le plus souvent, les enseignant(e)s immigrants sont décrits d'une manière qui les homogénéise et qui gomme leurs différences et la grande diversité de leurs parcours et expériences relativement à leur pays d'origine, leur âge, leur sexe, leur niveau de scolarité, leurs formations et emplois antérieurs, leurs années d'expérience dans le milieu éducatif, leur statut d'immigration, etc. Une culture figée, passéiste et en décalage avec celle, elle aussi figée, de la société d'immigration est alors associée aux enseignant(e)s immigrants. Il en ressort une vision dichotomique entre un « Nous » et un « Eux » :

---

<sup>8</sup> L'objectif poursuivi ici n'est pas de gommer les différences entre les recherches, que ce soit au niveau des approches théoriques ou encore des caractéristiques des participant(e)s à celles-ci. Il s'agit plutôt de montrer qu'en dépit de ces différences, ces recherches participent à la construction d'un corpus de connaissances commun, partageant certaines représentations de l'entrée dans la fonction enseignante et des enseignant(e)s immigrants.

... ce qui paraît normal pour beaucoup de personnes au Québec, par exemple, l'individualisme, la précarité d'emploi ou le manque de respect de l'autorité de la part des élèves, peut être vécu subjectivement comme un problème important pour des enseignants de migration récente. (Niyubahwe *et al.*, 2014, p. 25)

À d'autres moments, les enseignant(e)s immigrants sont différenciés entre eux, sur la base de critères traduisant aussi cette vision culturaliste. Niyubahwe *et al.* (2014) soulignent par exemple dans leur recherche que la facilité d'adaptation des enseignant(e)s originaires d'Europe à la société québécoise est notamment attribuable à un écart culturel réduit, en comparaison avec des enseignant(e)s originaires d'autres continents<sup>9</sup>. Elles mentionnent aussi que cet écart peut être amoindri pour les enseignants ayant une connaissance plus approfondie du « mode de vie occidental » (Niyubahwe *et al.*, 2014, p. 26), par exemple en raison d'un voyage ou d'un séjour au Québec ou dans un autre pays occidental.

Cette vision culturaliste transparaît aussi lorsqu'il est question du travail des enseignant(e)s immigrants dans le corpus analysé, en particulier pour ceux ayant été formés à l'étranger. Les difficultés rencontrées dans le milieu scolaire lors de leur formation ou au début de la carrière sont parfois interprétées à l'aune de déficits associés à cette culture figée. Par exemple, ce qui est jugé problématique dans leur travail est expliqué par les chercheurs à partir de conceptions dites traditionnelles du travail enseignant et de l'éducation, éloignées ou en opposition avec celles valorisées dans le pays d'immigration. L'enseignant(e) immigrant est alors décrit comme étant un « maître expert de sa matière, autoritaire et imposant le respect aux élèves, à leurs parents comme à la communauté<sup>10</sup> » (Duchesne, 2008, p. 135). La formation des enseignant(e)s ayant été qualifiés dans un autre pays est souvent présentée comme étant lacunaire et en décalage avec celle prévalant dans la société canadienne ou québécoise :

Or, les EMR [enseignants d'immigration récente] ont souvent une formation plus traditionnelle axée sur la discipline d'enseignement plutôt que sur la pédagogie, la pratique et le travail en collaboration. Mais, comme les autres enseignants, ils doivent agir en cohérence avec l'esprit et les orientations du PFEQ [programme de formation de l'école québécoise]. (Niyubahwe *et al.*, 2013b, p. 63)

De plus, les expériences vécues en milieu scolaire par les enseignant(e)s immigrants dans leur pays d'origine sont parfois exposées comme étant un frein à leur développement professionnel dans le nouveau contexte :

Il semble difficile pour elles [enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente] de remettre en question des conceptions bien ancrées dans leurs souvenirs d'étudiantes et leur expérience d'enseignantes dans leur pays

---

<sup>9</sup> Dans leur recherche, deux enseignantes débutantes sont originaires de l'Europe de l'Est. Les autres viennent de l'Afrique (8), de l'Amérique du Sud (2) et des Caraïbes (1).

<sup>10</sup> Duchesne (2008) précise toutefois que les personnes ayant des expériences en enseignement ont généralement des conceptions moins traditionnelles, introduisant des différences pour les professionnel(le)s de l'enseignement.

d'origine. Cela freine probablement l'appropriation des méthodes et des approches valorisées dans les écoles du Québec. (Provencher *et al.*, 2016, p. 24)

Cette représentation déficitaire du travail, de la formation et de l'expérience antérieure des enseignant(e)s immigrants, en particulier, sans s'y limiter, lorsqu'ils ont été formés à l'étranger, justifie, dans certaines recherches, la pertinence de diriger ou d'accompagner ces enseignant(e)s vers des programmes compensatoires, d'insertion professionnelle ou de mentorat, par exemple, afin d'améliorer leurs compétences professionnelles. Dans la recherche de Morrissette *et al.* (2016) par exemple, les personnes impliquées dans l'intégration des enseignants formés à l'étranger soutiennent la nécessité d'« un recadrage interprétatif [...] pour [que ces enseignant(e)s] en viennent à interagir avec plus de compétence et de souplesse dans les écoles » (p. 22). Sans nier les conceptions pédagogiques variées valorisées dans les différents systèmes éducatifs, une interprétation politique et critique de cette proposition pourrait être faite. Nous pourrions par exemple nous demander : quelle est la signification des termes « compétence » et « souplesse » dans ce contexte ? À quoi renvoient-ils concrètement lorsqu'il est question d'interaction ? Qui définit ces termes, et pour qui ? Pour Hargreaves (1998), de telles injonctions ne sont pas neutres. Elles sont influencées par des normes tacites reflétant les caractéristiques morales et émotionnelles du groupe majoritaire, ce qui contribue entre autres à perpétuer une image figée du prototype de l'enseignant(e) canadien.

### ***L'articulation des approches subjectivistes et de la vision culturaliste***

La vision culturaliste des enseignant(e)s immigrants dans ce corpus de recherches s'articule étroitement aux approches subjectivistes révélées dans les écrits s'intéressant plus largement à l'entrée dans la fonction enseignante et au début de la carrière en enseignement. À l'instar de leurs collègues « non immigrants » débutant leur carrière, les difficultés rencontrées par les enseignant(e)s immigrants sont appréhendées comme un déficit, c'est-à-dire « un manque de potentiel ou une incapacité à développer certaines habiletés chez l'individu » (Borri-Anadon, 2016, p. 220). Pour ces derniers cependant, ce déficit est associé à une culture présumée. La métaphore du « choc de la réalité » amplement utilisée dans les écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement (voir section 1.1), se conjugue pour les enseignant(e)s immigrants à un choc d'ordre culturel. Pour pallier ces déficits, surmonter ces chocs et entamer la phase de survie, les stratégies d'accompagnement pour l'intégration socioprofessionnelle destinées plus particulièrement aux enseignant(e)s immigrants revêtent une dimension culturelle, véhiculant par exemple

... des représentations relatives à ce qui serait valorisé au Québec, en contraste avec ce que les accompagnateurs connaissent de la situation des systèmes d'éducation des principaux pays dont les EFE [enseignants formés à l'étranger] sont originaires. Sur la base de ce positionnement, les accompagnateurs œuvreraient à réduire le déséquilibre lié à l'effet d'« étrangeté culturelle » (Kaës, 2005) créé par l'affiliation à leur nouvel univers professionnel, qui repose sur des codes pour lesquels les EFE n'ont pas les clés. (Morrissette *et al.*, 2016, p. 22)

Dans un autre ordre d'idées, l'intérêt accordé aux déficits et aux mesures compensatoires dans le corpus d'écrits sur les enseignant(e)s immigrants révèle la prépondérance des dimensions psychologique et personnelle ainsi que celle relative à l'apprentissage du rôle professionnel (Mukamurera *et al.*, 2008). On y retrouve donc les mêmes dimensions de l'insertion professionnelle que celles ayant été identifiées par Martineau *et al.* (2008) dans la littérature s'intéressant à l'ensemble des enseignant(e)s débutants. En ce qui a trait à l'insertion sur le plan de la professionnalité, ce qui est le plus souvent reproché aux enseignant(e)s immigrants dans la littérature — quant à leur travail ou à leurs représentations de celui-ci — est justement d'être en porte à faux avec le modèle de la professionnalité enseignante valorisé par la rhétorique de la professionnalisation (voir section 1.2). Comme le résumait Maroy et Cattonar (2002), selon ce modèle, un enseignant(e) professionnel fait preuve d'adaptation et d'autonomie dans ses pratiques, est spécialiste de l'apprentissage centré sur l'élève et travaille en collaboration avec ses collègues. Ces différents aspects de la professionnalité enseignante ressortent dans la littérature comme étant des difficultés rencontrées par les enseignant(e)s immigrants dans leur nouvelle carrière. Comme cela a été exposé précédemment, ces difficultés sont notamment attribuées à un écart présumé entre les conceptions, la formation et les expériences des enseignant(e)s immigrants et ce qui prévaut dans le système scolaire du pays d'accueil.

Enfin, le traitement des questions de racisme et de discrimination dans le corpus révèle aussi la mise en valeur de la dimension personnelle et psychologique de l'insertion professionnelle des enseignant(e)s immigrants. Le plus souvent, il s'agit d'un élément de contexte, dans la problématique ou la recension d'écrits. Dans la thèse doctorale de Niyubahwe (2015), des situations de racisme et de discrimination vécues par les enseignant(e)s d'immigration récente interviewés sont décrites, par exemple : une direction qui dit à une enseignante lors de leur première rencontre que son accent français n'est pas correct puisque différent du sien ; un parent qui refuse de parler à un enseignant parce qu'il est noir ; un élève qui s'étonne devant toute la classe qu'un enseignant s'appelant Karim leur enseigne le français. La chercheuse relate notamment cet événement vécu par une enseignante portant le voile :

Latifa, une enseignante musulmane portant un voile, rapporte que la première fois qu'elle a dîné dans la salle des professeurs, ses collègues québécois ont tenu des propos désobligeants sur sa religion en sa présence. Ils ont critiqué le ramadan et la polygamie, allant jusqu'à l'affronter directement pour lui demander combien de femmes avait son mari. Elle s'est sentie jugée et rejetée dès ce moment à cause de sa religion. (Niyubahwe, 2015, p. 262)

Les cas rapportés se limitent à du racisme interindividuel, révélant « une occultation de la dimension sociopolitique du racisme, celui-ci étant surtout compris comme résultant des relations entre individus, réduit à la sphère du privé » (Borri-Anadon, 2014, p. 13). Le traitement réservé aux questions de racisme et de discrimination dans les écrits révèle en somme une configuration particulière de l'approche subjectiviste définie par Martineau *et al.* (2008) dans les écrits s'intéressant aux enseignant(e)s immigrants.

## **De nouvelles perspectives de recherche critiques**

L'analyse menée à partir d'écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement et de recherches empiriques sur la transition vers l'emploi pour les enseignant(e)s immigrants révèle qu'ils ont en commun des approches de recherche que Martineau *et al.* (2008) qualifient de subjectivistes. De manière générale, ce qui est relatif au pôle subjectif de la transition vers la carrière enseignante — ce qui est « interne » à l'enseignant(e) — prédomine, comme son identité, ses valeurs, son vécu, le sens donné à sa trajectoire, son appréciation et sa satisfaction personnelle (Trottier, Laforce et Cloutier, 1997 ; Mukamurera *et al.*, 2008). À l'inverse, le pôle objectif, renvoyant aux aspects « externes » à l'enseignant comme les structures, les institutions ou l'environnement sociopolitique, est peu investi dans la littérature explorée. Ce déséquilibre entre ces deux pôles peut notamment s'expliquer par la volonté affirmée par les chercheurs en éducation dans les années 1990 de rompre avec les perspectives fonctionnalistes et économistes avec lesquelles a été initiée l'étude de l'insertion professionnelle (Trottier *et al.*, 1997 ; Mukamurera, 1999). Les approches socioconstructiviste et interactionniste leur offrent alors la possibilité d'aller au-delà de l'analyse descriptive et quantitative du placement sur le marché de l'emploi afin d'étudier les dynamiques des différents acteurs construisant la transition entre la formation et la pratique enseignante. Sans remettre en cause les apports de ces approches de recherche, l'analyse effectuée montre que la surreprésentation du pôle subjectiviste dans les recherches sur l'insertion professionnelle en enseignement tend à occulter le contexte sociopolitique, historique et idéologique dans lequel s'inscrit cette transition, ainsi que les rapports de pouvoir en jeu dans la construction des catégories sociales et du savoir. Par conséquent, nous croyons que des recherches menées selon des perspectives de recherche critiques peuvent permettre d'élaborer des savoirs s'y intéressant, en posant un regard sur les rapports inégaux de pouvoir ponctuant la transition vers l'emploi des enseignant(e)s immigrants.

### ***Prendre en compte le contexte et les conditions du travail enseignant***

Comme l'expliquent les chercheurs Maurice Tardif et Claude Lessard (1999) dans un ouvrage phare sur le travail enseignant, il est primordial de rappeler que ce travail est intimement lié à la société, à son organisation et à son histoire. Il ne s'agit pas d'un travail qui a lieu en vase clos ni dans une organisation ayant son propre mode de fonctionnement (Tardif, 2013 ; Tardif et Lessard, 1999). Ce travail s'effectue dans l'institution scolaire, l'une des formes centrales de l'organisation sociale contemporaine. De par sa centralité, celle-ci constitue aux yeux de ces chercheurs un puissant moyen de contrôle de la société, ce qui en fait le théâtre de luttes et de tensions idéologiques. Le travail enseignant est une construction sociale comportant de multiples facettes, dont l'étude nécessite de tenir compte du contexte organisationnel dans lequel il se déroule (Tardif et Lessard, 1999). L'organisation du travail enseignant — et plus largement du travail éducatif — est elle-même une construction sociale, issue des activités d'acteurs individuels et collectifs ayant des intérêts propres, mais étant amenés à collaborer au sein de l'institution scolaire. Elle n'est pas « rationnelle » ou « objective », résultant plutôt de la constante évolution des rapports de pouvoirs entre les acteurs en présence (Tardif et Levasseur, 2010).

L'insertion professionnelle des enseignant(e)s ou la transition vers l'emploi est donc à resituer dans son contexte sociopolitique, historique et idéologique, de là même où elle

émerge. Dans un essai critique, Tardif (2013) interroge la détérioration des conditions du travail enseignant depuis les années 1980 au Québec. Pour ce chercheur, la professionnalisation de l'enseignement est un mythe, comme le révèle l'emprise des idéologies sur la condition enseignante, qui « tourne en rond au gré des forces et idéologies sociales qui dominent la société et l'école [, successivement placée] sous la houlette de l'Église, de l'État et de nos jours des idéologies des forces du marché » (p. 13). Ces dernières décennies, l'idéologie postmoderne, qui met l'emphase sur la dimension qualifiante et performative de l'école, et l'idéologie néolibérale, qui valorise une école compétitive et conçoit l'éducation comme un capital que les individus doivent rentabiliser, ont induit, sous le couvert de réformes éducatives, un puissant recul de la condition enseignante, sur plusieurs plans : « reprivatisation d'une partie du système scolaire, remontée en puissance des parents et des pouvoirs locaux sur l'école et les enseignants, dégradation des conditions de travail, et précarisation de la main d'œuvre enseignante » (Tardif, 2013, p. 9).

Les conditions du travail enseignant au Québec ne se sont toutefois pas détériorées de la même façon dans tous les milieux et pour tous les enseignant(e)s. Elles sont particulièrement difficiles pour les enseignant(e)s du réseau public, ceux ayant un statut précaire et ceux travaillant dans des établissements en difficulté (Tardif, 2013). Il existe donc des écarts considérables entre les enseignant(e)s en ce qui a trait à leurs conditions de travail. Parmi ceux se retrouvant au bas de la hiérarchie, il y a un nombre important d'enseignant(e)s en début de carrière, qui héritent des tâches les moins convoitées et les plus difficiles, en raison des règles et des pratiques d'embauche et d'affectation (Mukamurera *et al.*, 2008). Mais est-ce que c'est également le cas pour les enseignant(e)s immigrants et ceux étant susceptibles d'être affectés par les nouvelles configurations du racisme et de l'altérité ? Sur la base de ces constats, nous questionnerons dans notre thèse de doctorat le contexte sociopolitique, historique et idéologique dans lequel s'inscrit aujourd'hui la transition vers la carrière enseignante. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux inégalités dans les conditions de travail entre les enseignant(e)s, ainsi qu'aux processus de recrutement, d'embauche et d'affectation par lesquelles elles se matérialisent pour les enseignant(e)s immigrants lorsqu'ils débudent leur carrière.

### ***Interroger les catégories sociales du racisme, leur construction et leur articulation***

Dans sa représentation culturaliste, la notion d'immigrant(e) constitue une nouvelle configuration du racisme. Même si les fondements biologiques de la race ont été largement réfutés, les effets du racisme et de l'idéologie raciste –émergeant véritablement au début du 19<sup>e</sup> siècle afin de légitimer la domination des « blancs » par l'infériorisation des « autres races » (Guillaumin, 1972/2002) (perdurent, mais toujours à partir de nouvelles configurations. La configuration émergeant des écrits analysés se construit sur des critères de différenciation « culturels », où :

Les minoritaires ne sont plus construits socialement comme « biologiquement inférieurs », mais comme différents, inassimilables, porteurs de différences pathologiques, irréductibles ou « naturelles », au même titre que l'étaient les présumées « races » d'hier. La différence culturelle devient le principal facteur explicatif des rapports sociaux. (Potvin, 2004, p.175)

Comme l'explique la sociologue Colette Guillaumin (1972/2002), le racisme est une forme de « biologisation de la pensée sociale », qui cache sous une croyance en des différences « naturelles » les rapports sociaux de domination à l'origine de la division sociale entre les groupes et « tente par ce biais de poser en absolu toute différence constatée ou supposée » (p. 14). Les catégories sociales n'existent donc pas en dehors des rapports sociaux de domination, car ce sont eux qui assignent l'Autre à une catégorie figée, associée à son corps et attribuée à la nature :

Ce sont les rapports sociaux, où ils sont engagés (l'esclavage, le mariage, le travail immigré...) qui les fabriquent tels à chaque instant ; en dehors de ces rapports, ils n'existent pas, ils ne peuvent même pas être imaginés. Ils ne sont pas des données de la nature, mais bien des données naturalisées des rapports sociaux. (Guillaumin, 1972/2002, p. 353)

En tant que catégorie sociale, la race ne fait pas que différencier, elle hiérarchise (Delphy, 2008). Toute catégorie sociale est constituée selon cette chercheuse par des rapports de pouvoir, et notamment par le pouvoir de nommer et de catégoriser. Ce pouvoir n'est cependant pas donné à tous, distinguant d'une façon dichotomique et exhaustive l'Un, qui fait partie du « Nous », et l'Autre :

L'Autre, c'est celui que l'Un désigne comme tel. L'Un c'est celui qui a le pouvoir de distinguer, de dire qui est qui : qui est « Un », faisant partie du « Nous », et qui est « Autre » et n'en fait pas partie ; celui qui a le pouvoir de cataloguer, de classer, bref de nommer. (Delphy, 2008, p. 19)

L'Un dont parle Delphy (2008) est donc le Nous, celui de la société « normale » et légitime, de celle qui se considère comme étant l'humanité. La sociologue Danielle Juteau (1999/2015) aborde pour sa part cette question à partir du concept d'« ethnicité-humanité ». Alors que tous les êtres humains possèdent une ethnicité, c'est-à-dire une spécificité historico-culturelle résultant de la socialisation, les rapports sociaux inégaux font en sorte que « l'humanité des minoritaires devient ethnicité, pendant que les majoritaires se définissent comme incarnant l'universel » (Juteau, 1999/2015, p. 23).

Les travaux de ces sociologues, menés dans une perspective féministe matérialiste<sup>11</sup>, mettent en évidence la pertinence d'interroger non seulement les catégories sociales qui fondent la différenciation et la hiérarchisation, mais leur construction et leurs effets réels sur les personnes. Comme l'ont également montré les travaux de Patricia H. Collins (2016), il est primordial de prendre en compte la matrice des oppressions dans son ensemble afin d'appréhender les configurations contemporaines des systèmes de domination, comme le racisme et le sexisme. C'est précisément dans leur articulation que les différentes catégories et domaines de pouvoir (re) construisent incessamment les divisions sociales (Collins et Bilge, 2016). Suivant cette perspective intersectionnelle, nous explorerons dans notre thèse la construction des catégories sociales concernant les enseignant(e)s en début de carrière, en particulier ceux étant susceptibles d'être affectés par les nouvelles configurations du racisme et de l'altérité. Nous nous intéresserons donc aux enseignant(e)s

---

<sup>11</sup> Cette perspective est détaillée dans ma thèse de doctorat.

immigrants, mais accorderons aussi un intérêt à d'autres catégories sociales émergentes. Nous nous intéresserons également aux façons dont ces catégories sociales interagissent avec les processus de recrutement, d'embauche et d'affectation.

### *Partir d'un savoir situé*

L'occultation de la dimension politique et institutionnelle du racisme dans les écrits sur la transition vers l'emploi des enseignant(e)s immigrants le réduit à des rapports interindividuels conflictuels et donc, en définitive, aux individus. Comme l'analyse la chercheuse Sara Ahmed (2009), le racisme au sein des organisations devient quelque chose dont l'Autre est porteur en lui-même, voire quelque chose dont il est à l'origine (Ahmed, 2009). Reprenant une thèse phare des travaux féministes<sup>12</sup>, elle soutient que le racisme est associé au corps de l'Autre, qui constitue dès lors un point de tension :

It is not just that feelings are “in tension”, but that the tension is located somewhere: in being felt by some bodies, it is attributed as caused by another body, who thus comes to be felt as apart from the group. (Ahmed, 2009, p. 49)

Or, la tendance actuelle dans les recherches consiste plutôt à dissocier l'esprit du corps. Les idées et les représentations sont explorées comme étant du seul domaine de l'esprit, sans égard au corps à partir duquel l'expérience est vécue (Smith, 2005). Comme l'explique la sociologue Dorothy E. Smith (2005), le corps est :

[...] the site of consciousness, mind, thought, subjectivity, and agency as particular people doings. By pulling mind back into body, phenomena of mind and discourse—ideology, beliefs, concepts, theory, ideas and so on—are recognized as themselves the doings of actual people situated in particular local sites at particular times. They are no longer treated as if they were essentially inside people's heads (p. 25).

Cette propension à dissocier le corps et l'esprit dans la production des connaissances scientifiques traduit selon Smith (1990) l'universalisme prédominant dans le milieu scientifique et académique, qui, sous le couvert de la neutralité et de l'objectivité, opère comme une forme distinctive de l'organisation sociale du savoir « in which the presence of the subjects is suspended or displaced and 'knowledge' [. . .] is constituted as standing over against individual subjects and subjectivities, overriding the idiosyncrasies of experience, interest and perspective » (Smith, 2005, p. 43).

L'épistémologie de la connaissance située (*stand point theory*) permet de proposer une alternative à cet universalisme, qui efface les expériences des personnes de groupes minorisés. Elle accorde une place de premier plan au corps, ou plus exactement à la position des personnes dans les rapports de pouvoir (Collins, 2016). Cette épistémologie postule ainsi que les personnes étant situées à un endroit semblable dans les rapports de pouvoir

---

<sup>12</sup> L'importance du corps dans les rapports de pouvoir fait l'objet d'analyses féministes depuis plusieurs décennies déjà, le corps étant utilisé comme « argument ultime, “naturel” et donc non discutable, pour valider la construction arbitraire du biologique au fondement de l'organisation des sociétés humaines » (Mennesson, 2014, p. 93).

rencontrent des défis similaires et que leurs expériences communes sont propices à l'émergence de connaissances pour l'action politique et la résistance.

Notre thèse articulera ainsi ensemble le monde des idées (l'esprit) et l'expérience vécue (le corps). Pour ce faire, nous mobiliserons l'ethnographie institutionnelle élaborée par Dorothy E. Smith (2005). Plus qu'une méthode de recherche, cette sociologie poursuit l'objectif de révéler comment les activités quotidiennes des personnes sont organisées par des rapports sociaux translocaux qui coordonnent, organisent et régulent le pouvoir dans les sociétés contemporaines (De Vault et McCoy, 2006 ; Smith, 2005). Adoptant une épistémologie située, le point de départ de notre thèse émergera de l'expérience et des connaissances des enseignant(e)s, notamment immigrants, susceptibles d'être affectés par les nouvelles configurations du racisme et de l'altérité. C'est à partir de celles-ci que seront explorés les processus de recrutement, d'embauche et d'affectation pour l'accès à la carrière enseignante. Afin d'analyser l'articulation du racisme et des inégalités d'accès à l'emploi, notre thèse propose donc de détourner le regard des individus et de le poser sur le fonctionnement banal de l'institution scolaire (Dhume, 2011). Elle produira donc du savoir « pour » les personnes, plutôt que « sur » celles-ci.

## **Conclusion**

Cet article a exposé trois grandes étapes du processus d'élaboration du projet de recherche de notre thèse en éducation, s'inspirant d'un paradigme interprétatif critique. Dans un premier temps, ce corpus a été resitué dans la littérature sur l'insertion professionnelle en enseignement. La prépondérance d'approches subjectivistes dans ces écrits a été mise en lumière à partir de l'analyse, d'une part, de l'évolution du concept d'insertion professionnelle en enseignement et, d'autre part, du sens accordé à la notion de professionnalité dans la rhétorique de la professionnalisation. Dans un deuxième temps, le corpus de recherches empiriques sur la transition vers l'emploi des enseignant(e)s immigrants a lui-même été interrogé. La présence d'une vision culturaliste et déficitaire dans la littérature a été discutée autour des représentations des enseignant(e)s immigrants y étant véhiculées, des problèmes attribués à leur travail et de l'occultation du racisme et de la discrimination. Puis, des configurations particulières de l'articulation de cette vision culturaliste avec les approches subjectivistes ont été dévoilées. Enfin, les limites inhérentes aux approches subjectivistes et à la vision culturaliste et déficitaire présentes dans la littérature analysée nous ont conduite à proposer de nouvelles perspectives de recherche pour mener notre thèse doctorale. Afin d'explorer le fonctionnement des inégalités dans l'accès à l'emploi, notre thèse : prendra en compte le contexte sociopolitique, historique et idéologique influençant les conditions actuelles du travail enseignant ; interrogera la construction des catégories sociales du racisme ainsi que son articulation avec les autres catégories sociales ; et aura comme point de départ les expériences et connaissances des enseignant(e)s aujourd'hui assignés à la catégorie sociale « Autre ».

Pour conclure, les perspectives de recherche à partir desquelles nous proposons de mener notre thèse doctorale nous apparaissent pertinentes sur le plan social au regard de l'évolution des configurations du racisme, entre autres au Québec. Depuis un peu plus d'une décennie, les enseignant(e)s immigrants, mais aussi des enseignant(e)s racisés nés au Québec, sont confrontés à la progression et au durcissement de mécanismes discursifs

populistes et (néo) racistes dans l'espace public ainsi qu'à des dérapages racisants<sup>13</sup> (Potvin, 2008 a, 2008 b, 2016). Ceux-ci ont été à la fois largement relayés et banalisés par les médias québécois, en particulier en 2006-2007 avec ce qui a été appelé la « crise des accommodements raisonnables » et en 2013 avec la *Charte des valeurs québécoises*<sup>14</sup>. Comme l'explique Potvin (2016), ce projet de charte a été l'occasion d'une légitimation politique de certains discours racistes, qui se sont cristallisés autour de l'islam, des musulmans et en particulier des femmes portant le voile. Cette insistance est notamment attribuable à la représentation publique et médiatique négative de l'islam, à l'instrumentalisation des principes de l'égalité femmes-hommes dans les débats, ainsi qu'à l'accent mis dans les médias sur l'interdiction du port de signes religieux dits ostentatoires pour les employés du secteur public — dont les enseignants — dans ce projet de charte. Or, les discours ne concernent pas seulement le monde des idées ; ils organisent la vie sociale, notamment dans l'institution scolaire, un haut lieu des luttes idéologiques.

## Références

- Ahmed, S. (2009). Embodying diversity: problems and paradoxes for Black feminists. *Race Ethnicity and Education*, 12 (1), 41–52.
- Baillauquès, S. (1999). Conclusion. Insertion ou formation des enseignants débutants? Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (p. 209-219). Paris: De Boeck Université.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique* (Thèse de doctorat), Université du Québec à Montréal, Canada.
- Borri-Anadon, C. (2016). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Mignan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec*. Théorie et pratique (p. 215-224). Montréal: Fides Éducation.
- Bourdoncle, R. (1993). La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Cho, C. L. (2011). *Qualifying as a teacher: Investigating immigrant teacher candidates' counter stories of replication and resistance*. (Thèse de doctorat). York University (Canada).

---

<sup>13</sup> Dans son ouvrage, Potvin (2008b) identifie les mécanismes discursifs suivants : dichotomisation négative, infériorisation, généralisation, victimisation (de la majorité), catastrophisme, diabolisation, légitimation politique au racisme et désir d'expulser l'Autre.

<sup>14</sup> Le nom complet de ce projet déposé par le gouvernement du Parti Québécois est : *Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodements*. Quelques mois après son dépôt, des élections ont été déclenchées et le Parti libéral, opposé au projet de charte, a été porté au pouvoir. Ce projet n'a donc pas été adopté.

- Cho, C. L. (2013). What does it mean to be a “Canadian” teacher? Experiences of immigrant teacher candidates. Dans L. Thomas (dir.), *What is Canadian about teacher education in Canada? Multiple perspectives on Canadian teacher education in the twenty-first century* (pp. 37–60). Working Conference Publications, Canadian Association for Teacher Educators/Association canadienne des formateurs à l’enseignement.
- Collins, P. H. (2016). *La pensée féministe noire (Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment)*. (2<sup>e</sup> éd., traduit par D. Lamoureux). Montréal: Remue-Ménage.
- Collins, P. H. et Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press.
- Correa, J. M., Martínez-Arbeláiz, A. et Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Postmodern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66–74.
- De Vault, M. L. et McCoy, L. (2006). Institutional ethnography: Using interviews to investigate ruling relations. Dans D. E. Smith (dir.), *Institutional ethnography as practice* (p. 15-44). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Delphy, C. (2008). *Classer, dominer : qui sont les « autres » ?* Paris, France : La Fabrique.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4<sup>e</sup> éd., p. 1-19): Los Angeles: Sage.
- Dhume, F. (2011). *Entre l’école et l’entreprise, la discrimination ethno-raciale dans les stages. Une sociologie publique de l’ethnicisation des frontières et de l’ordre scolaires*. (Thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-Marseille I).
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d’insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions d’étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres. *Formation et pratiques d’enseignement en questions*, 8, 119-139.
- Dumoulin, M.-J. (2014). La restructuration de l’expérience au cours de la première année d’enseignement : un accès au processus identitaire du débutant. *Phronesis*, 3 (3), 39-51.
- Grégoire-Labrecque, G. (2014). *L’insertion professionnelle des enseignants d’immigration récente ayant suivi le module ou le certificat de qualification à l’enseignement de l’Université de Montréal*. Rapport de stage de recherche, Centre d’intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal, Canada.
- Guillaumin, C. (1972/2002). *L’idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris: Gallimard.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1 (4), 315–336.
- Hétu, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (dir.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Paris: De Boeck Université.

- Juteau, D. (1999/2015). *L'ethnicité et ses frontières* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Maroy, C. et Cattonar, B. (2002). Professionalisation ou déprofessionalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahiers de recherche du GIRSEF*, 18.
- Martineau, S., Vallerand, A.-C. et Bergevin, C. (2008). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 11-21). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Mennesson, C. (2014). Corps. Dans A. Bihl et R. Pfefferkorn (dir.), *Dictionnaire des inégalités* (p. 93-94). Paris: Armand Colin.
- Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A., et Diédhiou, B. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : le jeito des despachantes. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39 (1), 1-29.
- Morrisette, J., Diédhiou, B., et Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger*. Rapport de recherche. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal, Canada.
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires *Éducation et francophonie*, 27 (1), 64-79.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui mais comment ?* (p. 9-33). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education & Formation*, (e-299), 13-35.
- Niyubahwe, A. (2015). *L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec* (Thèse de doctorat). Université Sherbrooke, Canada.

- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013b). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux C@Hiers De La Recherche En Éducation*, 16 (2), 56-87.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37 (4), 1-32.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., et Jutras, F. (2013a). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education*, 48 (2), 279–296.
- Potvin, M. (2004). Racisme et discrimination au Québec : réflexion critique et prospective sur la recherche. Dans J. Renaud, A. Germain et X. Le Loup (dir.), *Racisme et discrimination, Permanence et résurgence d'un phénomène invouable* (p. 172-195). Saint-Nicolas: Presses de l'Université Laval.
- Potvin, M. (2008b). *Crise des accommodements raisonnables : une fiction médiatique ?*. Outremont: Athéna.
- Potvin, M. (2016). Interethnic relations and racism in Québec. Dans S. Gervais, C. Kirkey et J. Rudy (dir.), *Québec questions : Québec studies for the 21st century* (2<sup>e</sup> éd.; p. 271–296). Toronto: Oxford University Press.
- Potvin, M. (coll. Tremblay, M., Audet, G. et Martin, E.) (2008a). *Les médias écrits et les accommodements raisonnables. L'invention d'un débat. Analyse du traitement médiatique et des discours d'opinion dans les grands médias [écrits] québécois sur les situations reliées aux accommodements raisonnables, du 1er mars 2006 au 30 avril 2007*. Rapport d'expert commandé par Gérard Bouchard et Charles Taylor, coprésidents de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Montréal: CCPARDC.
- Provencher, A., Lepage, M. et Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et profession*, 24 (1), 15-28.
- Rachédi, L., et Vatz Laaroussi, M. (2016). Les processus migratoires : revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoires contemporaines. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 70-78). Montréal: Fides Éducation.
- Schmidt, C. (2010). Systemic discrimination as a barrier for immigrant teachers. *Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 4 (4), 235–252.
- Smith, D. E. (1990). *The conceptual practices of power: a feminist sociology of knowledge*. Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*. Toronto: AltaMira Press.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris: Presses universitaires de France.
- Trottier, C., Laforce, L. et Cloutier, R. (1997). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. *Formation emploi*, 58, 61-77.