

Marginalisation des cultures éducatives des francophones *Autres* en contexte francophone minoritaire

Alice Prophète

Volume 35, numéro 1-2, 2023

Marginalisations, dynamiques de pouvoir et contestations dans les francophonies canadiennes

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1107482ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1107482ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (imprimé)

1916-7792 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Prophète, A. (2023). Marginalisation des cultures éducatives des francophones *Autres* en contexte francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 35(1-2), 208–243. <https://doi.org/10.7202/1107482ar>

Résumé de l'article

Ce présent article poursuit la publication des résultats de notre recherche doctorale (Prophète, 2020) sur les enjeux identitaires et l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus des communautés francophones immigrantes en contexte francophone minoritaire, faisant suite au texte (Prophète, 2022). Il adresse particulièrement les enjeux qui interviennent dans l'intégration identitaire des francophones immigrants non-européens dans la société d'accueil, notamment dans le milieu professionnel hôte. La méthodologie est qualitative et interprétative. L'approche compréhensive (l'entretien compréhensif et le récit de vie) qui est la nôtre permet d'accéder à l'expérience migratoire et professionnelle de nos participants. L'analyse des discours axés sur le contenu permet de mettre à jour les défis d'adaptation et d'intégration qui marginalisent ces derniers dans les communautés éducatives hôtes. L'analyse révèle également les stratégies qu'ils déploient pour combler les écarts entre leurs propres représentations culturelles éducatives et celles du milieu hôte.

Marginalisation des cultures éducatives des francophones *Autres* en contexte francophone minoritaire

Alice PROPHETE
Université de l'Alberta

RÉSUMÉ

Ce présent article poursuit la publication des résultats de notre recherche doctorale (Prophète, 2020) sur les enjeux identitaires et l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus des communautés francophones immigrantes en contexte francophone minoritaire, faisant suite au texte (Prophète, 2022). Il adresse particulièrement les enjeux qui interviennent dans l'intégration identitaire des francophones immigrants non-européens dans la société d'accueil, notamment dans le milieu professionnel hôte. La méthodologie est qualitative et interprétative. L'approche compréhensive (l'entretien compréhensif et le récit de vie) qui est la nôtre permet d'accéder à l'expérience migratoire et professionnelle de nos participants. L'analyse des discours axés sur le contenu permet de mettre à jour les défis d'adaptation et d'intégration qui marginalisent ces derniers dans les communautés éducatives hôtes. L'analyse révèle également les stratégies qu'ils déploient pour combler les écarts entre leurs propres représentations culturelles éducatives et celles du milieu hôte.

Mots-clés : Francophonie en milieu minoritaire, Immigrants francophones, Marginalisation, Discrimination ordinaire, Cultures éducatives, Insertion professionnelle, Alberta

INTRODUCTION

L'éducation en langue française est une nécessité pour la vitalité des communautés francophones en situation minoritaire au Canada (Pilote & Magnan, 2008 ; Landry & Allard, 1999). Tout en connaissant d'énormes succès de manière constante, observés à travers des constructions de nouvelles écoles partout dans le pays, l'éducation francophone en milieu minoritaire est mise à l'épreuve quant à la volonté des acteurs éducatifs d'intégrer ou pas les francophones *Autres*¹ - élèves, étudiants et enseignants - en leur sein (Prophète, 2020, 2022). Rappelons que l'augmentation constante du nombre d'élèves francophones due à l'arrivée massive des nouveaux arrivants francophones implique une pénurie d'enseignants. Cette situation porte les programmes d'éducation dans la formation initiale à créer des microprogrammes ou à adapter les conditions d'admission afin de préparer et faciliter l'entrée des enseignants formés à l'étranger dans les écoles francophones. En Alberta, le programme de la formation initiale des enseignants est très sollicité et affiche un taux élevé d'étudiants issus des communautés francophones immigrantes, en majorité originaires des pays d'Afrique. Cette catégorie de futurs enseignants et d'enseignants qui ont déjà commencé leur carrière, ayant un profil qui diffère de celui de la francophonie minoritaire albertaine, fait face à de nombreux défis quant à leur intégration professionnelle (Mulatris et Skogen, 2012). Maddibo (2006, 2010), traitant les questions sur l'identité et l'intégration des immigrants francophones, a montré que l'insertion professionnelle de ces derniers constitue d'importants enjeux pour les communautés francophones en situation minoritaire au Canada. Ces enjeux se donnent à voir dans le rapport à l'altérité qu'entretiennent les francophonies locales face aux professionnels immigrants francophones qui amènent avec eux d'autres valeurs dans leurs communautés d'accueil (Prophète, 2020, 2022).

Dans le cadre de cet article, nous porterons particulièrement attention à la marginalisation des cultures éducatives des francophones *Autres* dans le milieu éducatif en contexte francophone minoritaire. Il adresse particulièrement les enjeux qui interviennent dans l'intégration identitaire des francophones immigrants non-européens dans la société

d'accueil, notamment dans le milieu professionnel. L'ensemble des questions suivantes orientera nos réflexions :

Quels sont les obstacles rencontrés par les étudiants-maîtres et les nouveaux enseignants issus des communautés francophones *Autres* au regard de leur entrée dans la profession enseignante et quelles sont les stratégies identitaires qu'ils ont déclaré adopter pour faciliter leur entrée dans la profession ?

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

La francophonie albertaine : enjeux identitaires

La population des francophones en Alberta est en grande partie composée des francophones venus d'autres provinces canadiennes (50 %), en particulier du Québec et de l'Ontario, mais aussi des francophones venus d'ailleurs : des francophones nés à l'étranger (25 %), principalement en France, et dans plusieurs pays africains dont, notamment, le Congo, le Rwanda, l'Algérie et le Maroc. Les francophones nés en Alberta représentent environ 25 % de la population (Statistique Canada, 2015). Malgré cette grande diversité de populations francophones, les communautés minoritaires francophones albertaines ne cessent d'afficher et de témoigner un vécu homogène (Mulatris, 2018), voire une identité culturelle spécifique propre, à travers leurs espaces d'interactions : l'Association Canadienne-Française de l'Alberta (l'ACFA), l'école de la minorité et l'emploi dans les institutions francophones pour préserver leurs acquis et assurer leur survie, autrement dit, pour résister à l'assimilation anglophone.

Alors que les immigrants francophones participent aux efforts collectifs pour la promotion de la vitalité linguistique en milieu minoritaire, la solidarité collective autour de la langue pour une francophonie plurielle qui reflèterait un peu plus les multiples cultures et pratiques identitaires est tout autre chose. Si les apports démographiques des francophones *Autres* contribuent à revitaliser les communautés francophones albertaines (Mulatris, 2013), ils suscitent des inquiétudes menant à la fortification des frontières pour préserver leur

identité. Selon Mulatris (2013), cette identité se construirait sur deux concepts clés : *la résistance à l'assimilation anglophone* qui consiste à travailler de manière à préserver la langue et la culture françaises et *la survivance* qui est à la fois un discours de survie culturelle/identitaire et un organe de presse² servant «de courroi de transmission entre les différents francophones» (p. 80). La résistance à l'assimilation anglophone se réfère également aux immigrants francophones qui sont, pour McMahon (2009) cité dans Mulatris (2018), des francophones en transition vers l'assimilation dans les milieux anglophones. Dès lors, le discours illustrant le combat contre l'anglo-dominance et celui mobilisé pour discuter de la nouveauté de l'immigration non traditionnelle ou l'immigration récente³ structurent le discours identitaire franco-albertain, œuvrant, en effet, à promouvoir l'homogénéité de la communauté, en se distanciant d'une francophonie globale, à savoir une francophonie internationale. Cette distanciation donne à voir les frontières culturelles et linguistiques entre les francophones minoritaires albertains et les francophones immigrants non européens, notamment dans leurs espaces d'interactions. Dans l'espace éducatif par exemple, ces frontières se cristallisent en une hiérarchisation des pratiques éducatives et des savoirs, distinguant d'un côté, les cultures éducatives locales, lesquelles sont perçues comme étant de référence et de l'autre, celles des *Autres*, appréhendées comme non crédibles, et donc marginalisées.

Les francophones *Autres* à l'école de la minorité en Alberta

En Alberta, l'école de la *minorité* s'est construite sur un fort désir d'affirmation identitaire et un projet collectif communautarisant (Alberta Learning, Direction de l'éducation Française, 2001). Le programme d'étude en français langue première qui s'imprègne de ce projet est élaboré en fonction des besoins langagiers mais davantage identitaires, culturels et communautaires des élèves, de leurs familles et de la communauté francophone comme le défend l'ACFA. Le discours de l'école est donc ici un élément de compréhension à prendre en considération dans la mesure où l'école de la communauté (Landry, 2017) en Alberta produit un discours identitaire homogène autour de la francophonie au regard

des diversités que crée la présence des francophones *Autres* en leur sein. Bélanger (2007) a fait remarquer que «L'école de langue française, en raison de sa situation en milieu minoritaire, est amenée à défendre une conception monolingue et homogénéisante qui la rend de fait élitiste et la conduit à minorer les faits liés à la diversité» (p. 53), notamment, la diversité culturelle et linguistique. À juste titre, comme le souligne Mulatris (2018), le clivage dans la configuration démographique de certaines écoles francophones en Alberta ne regroupant que des figures de la nouvelle migration francophone non-européenne (y compris le personnel et les élèves) a pour effet pervers de voir la population de souche blanche en retrait (volontairement ou non). Transparaît alors un espace-frontière entre «Nous», les francophones de souches albertaines et «les autres», nouveaux arrivants francophones non européens, induisant une dynamique de pouvoir; par là même des rapports inégalitaires qui vont avoir un poids et des incidences sur la construction des identités professionnelles de ces derniers.

ANCRAGES THÉORIQUES

L'identité professionnelle enseignante

L'identité professionnelle est une identité spécifique à un champ particulier qui, selon Dubar (2010), se développe à travers des socialisations successives entre l'individu et le social. Le social ici représente l'institution qui établit des normes et des règles de conduites que l'individu intériorise et dans lesquelles il se reconnaît. Il s'agit ici d'une démarche de professionnalisation telle l'acquisition des compétences et autres savoirs et la socialisation à la culture de l'institution. Pour le besoin de cette étude, nous nous référons à la conception de l'identité professionnelle de l'enseignante que propose le modèle de Gohier et Anadón (2000). Selon ce modèle, la construction de l'identité professionnelle enseignante est un processus dynamique et interactif en raison même de la profession enseignante qui implique en même temps plusieurs acteurs. Ces acteurs ont eux-mêmes leur propre projet personnel et professionnel par rapport aux projets éducatifs au niveau local

ou même national. Par conséquent, l'enseignant se redéfinit constamment tout au long de sa carrière dans son interaction avec ses propres valeurs, ses connaissances et ses attributs, forcément avec celles des autres acteurs et avec la profession elle-même.

Cette conception de l'identité professionnelle tient compte à la fois de la dimension psychologique et sociale de la personne puisque l'individu est capable d'être (en tant que sujet distinct, individualisé sans être individualiste) et d'action (en tant qu'acteur social guidé par et dans sa relation à l'autre) (Anadón et al, 2001). Ici, l'enseignant n'intègre et ne subit pas uniquement les valeurs que son groupe professionnel lui confère puisqu'il est, malgré tout, aussi acteur dans sa construction de soi. Ce modèle de Gohier et Anadón (2000) et Gohier, Anadón et al. (2001) tient donc compte de cette subjectivité chez l'individu mettant à jour un processus multidimensionnel de la construction des identités. En effet, ce processus repose sur des dimensions sociales (attentes de la société), des dimensions liées au groupe professionnel (dimension professionnelle) et des dimensions qui relèvent du niveau psycho-individuel (dimension psychologique).

L'identité professionnelle des enseignants francophones *Autres* s'inscrit dans ce modèle puisqu'elle *participe à la fois d'une démarche voulue d'intégration professionnelle et d'un projet identitaire*. Ce projet engendre des (re)négociations, des (ré)ajustements dans l'interaction qui se produit entre leurs propres référents culturels et identitaires et les représentations qu'elles développent dans la communauté professionnelle d'accueil (Prophète, 2020 ; 2022).

L'identité professionnelle des francophones *Autres* : le poids de l'ethnicité

De ce qui précède, il est important de prendre en compte le rapport francophone local/francophones *Autres*, étant donné son effet sur la construction des identités des participants à cette étude, notamment au regard de l'importance du poids de l'appartenance ethnique (linguistique et culturelle) dans la

construction de leur identité professionnelle enseignante.

Le concept d'ethnisation, selon Lorcerie (2003), oppose les «autres» désignés souvent des groupes minoritaires et «les uns» qui désignent les groupes majoritaires dominants et, dans cette opposition, les individus dans la position de minorité sont catégorisés 'ethniquement' et ont un statut moins élevé ou désavantagé. En contexte francophone minoritaire, la construction de l'identité professionnelle enseignante des immigrants francophones s'opère dans des rapports entre francophones : un groupe minoritaire majoritaire⁴ qui se définit comme «Nous» et un groupe minoritaire : les «Vous» ou «Eux» (minoritaire ici en raison du statut d'immigrants de minorités visibles). Comme le souligne Duchesne, (2018) «deux groupes minoritaires en quête de reconnaissance identitaire affaiblissent leur position devant le groupe majoritaire de langue anglaise, en nourrissant une opposition qui conduit inévitablement à des rapports inégalitaires, voire une division plutôt qu'en se solidarisant» (p. 20). En situation interculturelle, ces rapports sociaux individus/groupes constituent un *rapport de force* (Vinsonneau, 1997, 2000, 2002) généré par des frontières ethniques. Ces frontières déterminent les normes et les règles et participent largement à la production des identités des groupes présents sur son territoire ; ainsi, l'identité professionnelle des enseignants francophones en contexte minoritaire albertain résulterait de nombreuses opérations et elle [l'identité],

se réalise par la méditation de processus dialectique (faits de l'intégration de contraires) ou les similitudes s'articulent avec les différences, pour relier le passé, le présent et l'avenir ; ce que chacun est réellement (identité de fait), ce qu'il voudrait être (identité revendiquée) et ce qu'il est tenu d'être (identité assignée ou prescrite) (Vinsonneau, 1997, p. 179).

Dans la démarche d'intégration ou d'insertion professionnelle inscrite dans le rapport francophone local/francophone *Autre* tel qu'esquissé ci-dessus, une série d'actions stratégiques, professionnelles et identitaires s'imposent de la part des participants. Par ailleurs, les stratégies professionnelles et identitaires correspondent aux moyens que se donne l'individu afin de faire accepter, valoriser puis imposer une structure

(Kastersztein, 1990) et rétablir un certain équilibre. Kaddouri (1999), dans ses travaux sur les dynamiques identitaires et l'identité professionnelle, défend que tous les «comportements» et toutes les transactions ne relèvent pas des mêmes dynamiques et stratégies identitaires. Certaines stratégies maintiennent les écarts et d'autres les réduisent. Taboada-Leonetti (1990), de son côté, explique que ces procédures se situent entre les représentations et valeurs qu'un individu construit et celles prescrites par autrui—que cet autre soit un individu ou bien un groupe social dominant.

MÉTHODOLOGIE

La méthode qualitative est utilisée pour cerner notre phénomène afin de saisir le sens que les individus donnent à leurs actions. En effet, notre étude s'inscrit dans une vision de la réalité construite; c'est-à-dire dans un paradigme épistémologique constructiviste où l'objet d'étude est compris à partir du point de vue des acteurs (Savoie-Zajc, 2011). L'épistémologie constructiviste couvre un schème interprétatif (Lincoln et al., 2011) centré sur l'étude de sens en profondeur des phénomènes sociaux (Denzin, 1997).

L'entretien compréhensif (Kaufmann, 2008) et le récit de vie (Bertaux, 2005) ont permis de recueillir des données chez 5 étudiants-maîtres et chez 10 enseignants d'au plus cinq ans d'expérience. Ces outils de collecte de données relèvent de l'approche compréhensive, car ils permettent la production immédiate d'un discours qui donne accès à la trajectoire de vie des participants et à leur parcours, tel que nous avons pu le comprendre (Prophète, 2020, 2022). Le récit de vie est complémentaire à la méthode de l'entretien compréhensif qui vise, avant tout, à donner la parole à l'acteur afin que nous puissions attribuer un sens à son récit.

Les participants représentent un échantillonnage intentionnel en ce sens qu'ils répondent à un certain nombre de critères (Lecompte & Preissle, 1993, cités dans Savoie-Zajc, 2011) qui correspondraient aux objectifs de notre recherche. Ils proviennent tous des communautés francophones immigrantes

de première génération et ont immigré au Canada à l'âge d'adulte; c'est-à-dire qu'ils avaient tous plus de 18 ans au moment de leur immigration au Canada. Étant donné que les entrevues ont eu lieu entre le printemps et l'automne 2018, le choix des participants étudiants-maîtres a inclus ceux qui étaient à quelques jours de terminer un stage et d'autres qui commençaient le leur. Les participants enseignants ont été recrutés directement par l'intermédiaire de notre réseau professionnel; c'est-à-dire, par le biais d'enseignants, de directeurs et de conseillers pédagogiques et de collègues professeurs avec qui nous avons travaillé par le passé. Le profil tient compte de la diversité ethnoculturelle.

Les entretiens individuels (au domicile ou dans un lieu public) ont eu lieu entre le printemps et l'automne 2018. La majorité des entrevues, enregistrées numériquement avec la permission de la personne participante, ont duré entre 45 à 135 minutes. Pour recueillir les données, nous avons élaboré une liste de questions⁵ afin de déclencher la conversation avec le participant (Kaufmann, 2008). Le pseudonyme est utilisé pour préserver l'anonymat du participant. Une fois les données recueillies et transcrites⁶, nous avons procédé à leur analyse en mobilisant les principes de l'analyse du contenu (Bardin, 2013) pour traiter le corpus afin de mettre à jour les récits de vie et des parcours professionnels explicitement déclarés. Les relectures, les notes prises lors des entretiens et des retours successifs auprès des personnes participantes pour des clarifications ont permis la constitution du corpus.

PRÉSENTATIONS ET ANALYSES DES RÉSULTATS

Étant donné les postulats de l'entretien compréhensif qui constituent le renversement du mode de construction de l'objet d'étude, les thèmes préalablement définis sont susceptibles d'être ajustés aux discours de nos participants. Ce qui veut dire qu'à partir du discours des participants, nous avons pu repérer certains fragments qui constituent des noyaux de sens, lesquels ont constitué des thèmes émergents. L'analyse qui suit met en relief, dans un premier temps, les défis d'intégration des enseignants dans la communauté

hôte, les motifs du choix de la profession enseignante des participants en contexte francophone minoritaire en vue de leur insertion professionnelle, suivi par leur témoignage, rendant compte de plusieurs moments critiques et tensions qu'ils ont vécus au cours du processus. Dans un deuxième temps, nous montrerons comment cet ensemble d'expériences complexes influe directement sur le développement de leur sentiment d'appartenance ou non appartenance à la communauté enseignante francophone et les conduit à développer des stratégies de remédiation afin de pouvoir (re)construire leur identité professionnelle.

Être-parmi sans être-avec

Enseigner en français pour affirmer sa francophonie.

Tout en évoquant le choix de la profession enseignante qui faciliterait leur insertion professionnelle, les participants affirment avoir choisi le programme d'éducation en français parce que, croient-ils, leur francophonie serait non seulement un atout dans l'enseignement en milieu minoritaire, mais une façon d'y appartenir. Les propos suivants nous informent.

j'ai beaucoup plus à donner aux francophones euh//à la communauté francophone [...] je peux non seulement enseigner les sciences mais je peux aussi enseigner la langue // **le français comme modèle** [...] (Emmanuel)

c'est que j'ai étudié en français // c'est ma langue // je disais pourquoi pas... c'est plus facile pour moi et c'est un avantage pour le Canada pour la francophonie ... on cherche les enseignants qui parlent français pour enseigner pour valoriser le français au Canada et moi comme je t'ai dit /// c'est encore difficile même si on est francophone [...] **puisque on est immigrant déjà on juge d'abord ton français (rire) tu peux paraître dans un sens quelqu'un qui gêne je veux dire c'est presque pas ta place** [...] les premiers moments on est les bienvenus // et quand on ouvre la bouche ou après quelques

jours dans la classe // là ça change mais on contribue
c'est que on contribue [...]. (Semi)

aussi ici on a besoin d'enseignants d'une autre
francophonie // parce que la francophonie il est
diverse ici // on a la francophonie et nous aussi on
peut apporter d'autres grains je veux dire une autre
pierre à l'édifice [...] mais on ne vit pas toujours à
l'aise malgré tout on nous voit toujours immigrants
// toujours quelqu'un qui vient d'ailleurs // je
vous dis ça parce que moi je fais l'expérience mais
écoutez // c'est ma première année d'enseignement
mais je vis déjà l'exclusion //car on est minoritaire ça
c'est plus fort que d'avoir le français (rire moqueur)...
(Amin)

Emmanuel, Semi et Amin insistent sur l'importance de leur identité francophone et de leur rôle dans la promotion de la francophonie locale en évoquant le besoin d'enseignants en français dans les provinces de l'ouest, notamment en Alberta. Ils s'identifient à la francophonie en se réclamant d'une appartenance à la communauté francophone. Ainsi, pour eux, *être enseignant francophone*, c'est donc s'insérer dans une stratégie de transmission de l'identité francophone, considérée comme un capital social/professionnel valorisé et valorisant puisque, de fait, ils appartiennent à l'un des groupes linguistiques officielles du Canada. Selon les remarques d'Amin et de Semi, la revendication de leur francophonie s'effectue au nom d'une francophonie internationale et insiste sur la diversité qu'induit celle-ci. Pour eux, cette «autre francophonie» venue d'Afrique est un atout pour rehausser la francophonie locale albertaine. Il s'agit là d'une affirmation identitaire reflétée par la fierté d'*être enseignant francophone* (Jacquet et al., 2008). En raison de la fragilité de la langue et de la culture francophones et des rapports de pouvoir inégaux entre la majorité anglophone et la minorité francophone en milieu minoritaire, l'insertion des francophones *Autres*, triplement minoritaires dans une communauté elle-même minorisée, n'est pas toujours aisée compte tenu des privilèges et des priorités de chacun des groupes en présence. En effet, les propos suivants, «*puisque on est immigrant déjà on juge d'abord ton français (rire) tu peux paraître dans un sens quelqu'un qui gêne je veux dire c'est presque pas ta place*», ou bien «*mais on ne vit pas toujours à l'aise malgré*

tout on nous voit toujours immigrants», indiquent clairement que leur quête d'appartenance à la francophonie canadienne porte les communautés francophones minoritaires à fortifier leurs forteresses traditionnelles de leur identité francophone, marginalisant du coup les valeurs des francophones venues d'ailleurs considérés comme *Autres*.

Dans l'espace école, espace d'interactions de la francophonie minoritaire albertaine, ce sont tout d'abord l'usage de la langue française puis les cultures éducatives et les attentes à l'égard de l'enseignement qui sont sujettes à questionnement, voire à la marginalisation de la part des interlocuteurs détenteurs des normes éducatives locales et qui sont vécus par des étudiants et enseignants francophones *Autres* comme des difficultés à surmonter.

Une langue, deux cultures : «nous» les vrais, «vous» les autres

La communication, notamment l'usage du français des participants, est mise à l'épreuve dans le contexte où le rapport de la minorité francophone à la langue est à la fois identitaire et linguistique et suscite des enjeux de pouvoir, des sentiments identitaires et d'appartenance dans les relations sociales. Plus concrètement, la lutte identitaire, pour les francophones minoritaires, implique à contrecarrer les autres *accents français* qui diffèrent des accents de référence, ceux des Canadiens-français et des Français. L'analyse qui suit décrit des situations où *l'accent* et les registres de langue utilisés par les participants placent ces derniers dans des situations d'inconfort et de non-appartenance au milieu professionnel éducatif. Ils ont pris conscience de constituer une minorité marginalisée quant à leur différences ethniques et linguistiques. Comme l'explique Hélène,

il est un fait qu'on est des émigrés // tu es ce que tu es, je ne peux pas changer cela // c'est que on vit avec et pour moi mon accent en français ou ma couleur [ton interrogatif] on ne change pas ça // mais quand on nous demande de **parler lentement le français** ou peut-être parler **comme eux** /// non... parce que on peut pas// **mais comment est-ce que on peut changer comme ça c'est** // je crois ce ne

serait pas honnête (rire) ce serait faux // comme c'est un peu difficile de dire *je vais ramasser ma fille après l'école* mais j'accepte ça // mais eux dans les écoles ils euh si c'est nous qui dit une chose qu'ils comprennent pas c'est la gageure quoi... Ce ne serait pas facile de parler autrement aux élèves [...] les enseignants ici ne parlent pas lentement // on est ici et c'est multiculturel ... euh je dirais que c'est important que les élèves s'habituent avec les accents // on ne demande pas aux anglais de parler comme un Américain ou un Canadien [...]. (Hélène)

Hélène assume ses différences (son accent, sa couleur de peau) et, par là même, elle valorise sa propre identité francophone. Elle reconnaît qu'elle est issue de minorités visibles, et souligne que la langue peut évoluer et intégrer de nouvelles dimensions. Elle revendique dès lors une francophonie empreinte d'un caractère plus universel et inscrite dans une diversité linguistique et culturelle plus large. Elle déplore, toutefois, le fait que sa façon de parler (son langage) soit jugée inférieure et qu'elle devrait la changer en parlant «*lentement*» et imiter ses homologues Canadiens français en utilisant leurs expressions, «*de parler comme eux*». Elle dénonce ici la pression mise sur les francophones d'ailleurs de s'exprimer de manière locale afin de masquer leur différence. Pour Hélène, il s'agirait de se soumettre à la pression «uniformisante» de son hôte, mais plutôt de mettre en avant cette singularité qu'elle aimerait qu'on reconnaisse et accepte. Hélène, insistant sur l'importance d'exposer les élèves aux différents accents français du fait que ces derniers vivent dans une société multiculturelle, met de l'avant l'importance d'une nouvelle définition de la *francophonie* qui ne se résume pas à la conception historique de la francophonie canadienne «nous», les vrais et «vous», les autres. L'extrait qui suit nous informe sur l'importance de la communication, laquelle peut favoriser ou compromettre les relations professionnelles qui serviraient d'atout au succès de l'intégration des francophones *Autres*.

mais j'ai peut-être tort de croire que parce que je suis minoritaire... nous étions quatre stagiaires dans l'école et les autres n'étaient pas immigrants [elle a clarifié que c'était des 'Canadiens blancs'] et j'ai vu la différence avec l'interaction [...] // **parfois même**

mon enseignante ne m'adressait pas la parole pour la journée [...] quand on discute de mon stage // [...] quand on parle de mes leçons elle n'a rien dit [...] // c'est là qu'on perd aussi des points dans nos évaluations...**on dit qu'on ne participe pas et ça te revient c'est un peu difficile** // en mi-stage elle dit que je n'ai rien appris //mais elle n'avait rien dit avant ça //et là tout d'un coup elle a exprimé son inquiétude⁷ [dans son évaluation] **elle m'a dit que les enfants n'ont rien compris de mon français ...** si c'est ainsi dans les écoles /// elle **a dit que c'est pas les bonnes leçons qui me feront trouver du travail** // [...] (Eugénie)

Selon Eugénie, son mentor communique peu avec elle et au moment de son évaluation, laquelle sanctionne sa performance basée sur sa communication en français aux élèves alors qu'elle s'attendait plutôt à des continuelles rétroactions pour sa formation. Ses propos nous indiquent que cette manière d'être traitée n'est pas un fait anodin ou ne relève pas d'un simple malentendu puisque cette non-communication, probablement du fait de son «français», est persistante entre elle et son mentor; ce qui va lui coûter plus tard dans son évaluation «mi-stage» à cause de son français. Elle se sent dans une position vulnérable et donc défavorisée. Eugénie interprète, dès lors, le traitement de son interlocuteur comme un moyen de la stigmatiser, donc de l'exclure étant minoritaire dans ce cas-ci. En effet, étant triplement minoritaire dans cet espace qui se veut homogène au regard de la culture et de la langue française, les étudiants-maîtres et des enseignants issus des populations francophones *Autres* se voient bousculés de l'autre côté de la frontière linguistique et culturelle. Ils peinent à intégrer le milieu professionnel enseignant francophone, lequel constitue un, si ce n'est le seul, des véritables «lieux-remparts protégeant la pratique unilingue du français et assurant la vitalité de la communauté, suivant le lien langue-culture-identité» (Traisnel, et al., 2003, p.12).

Les cultures éducatives

Tout en retraçant leurs expériences tant durant les cours à l'université que sur le terrain de pratiques, les étudiants-maîtres et les enseignants francophones *Autres* assument l'écart

entre ce *qu'ils doivent faire* autrement et ce *qu'ils savent faire* naturellement. Ces écarts se vivent donc comme autant de défis et d'obstacles concourant à compliquer leur intégration dans le milieu professionnel enseignant d'accueil. Les questions par rapport à la manière dont ils se représentent l'école les ont interpellés au plus profond de leur identité culturelle, les amenant à verbaliser, dans leur discours, l'écart et la tension éprouvés entre ce qu'ils ont intériorisé comme modèle idéal de l'enseignant dans leur pays d'origine et l'enseignant qu'ils aspirent à devenir dans le système scolaire albertain.

Plusieurs participants diront qu'ils se sont méfiés du personnel enseignant francophone qui les singularisent en raison des difficultés qu'ils éprouvent afin de maintenir le rythme d'étude. Semi explique :

c'est **nettement différent de ce qu'on connaît en Afrique** /// ici c'est un semestre ce n'est pas pour une année // euh **c'est un défi avec** les cours /// les cours intensifs **c'est encore pire le rythme** [...] Mais ce qui nuit c'est qu'ils **font référence à nous toujours que nous** sommes ici ... « **après diplôme** ⁸ » [façon moqueur pour dire qu'on devrait tout savoir explique le participant] // ou comme un jour un professeur m'a dit /// **tu dois te débrouiller et trouver le rythme on ne va pas t'apprendre comment apprendre ici c'est ton choix il faut l'assumer** /// mais je ne demandais qu'un délai parce que j'étais un peu débordé avec plusieurs cours [...] c'est que c'est nouveau et on est **on a toute une éducation ancrée déjà** [...] ça fait qu'on doit bosser pour ne pas perdre la face [...]. (Semi)

Semi a conscience de la divergence des cultures éducatives en admettant ses défis par rapport au rythme des cours auquel il n'est pas habitué tout en signalant certaines remarques de son enseignant qui le singularisent par rapport à ses pairs homologues canadiens. Vraisemblablement, cette spécificité «*après diplôme*» est chargée de sens lorsqu'on considère les autres remarques qui suivent telles que «*trouver le rythme*», «*on ne va pas t'apprendre ici*», «*c'est ton choix il faut l'assumer*». Ces remarques dites publiquement sont condescendantes et marquent à nouveau une différence entre ceux qui trouvent

le bon rythme et les autres, notamment les étudiants-maîtres immigrants. Rappelons que Semi fait partie de ces étudiants non-traditionnels, souvent plus âgés que les jeunes diplômés du secondaire. De plus, ces étudiants «non traditionnels» sont en général des immigrants dans les cours en reconversion professionnelle. Ces marques de différences apparemment désavantagent Semi, tout comme pour d'autres étudiants dans son cas. Le commentaire du professeur, tout en mettant Semi au défi de se conformer aux normes éducatives locales, exacerbe dès lors implicitement sa situation minoritaire au sein du groupe classe, et conduit à une expérience de «discrimination ordinaire» Prophète (2020).

L'extrait suivant évoque des difficultés qu'expriment les participants en relation avec les choix pédagogiques et didactiques pour planifier leur enseignement et pour aider les élèves à construire leur savoir :

j'essaie de très bien expliquer à la classe et je le fais trop **parce que pour moi il faut expliquer tout [...] je sais dans ma tête** qu'il faut leur donner des activités pour **les engager** et je dois **réduire** mon temps de **parler. On nous apprend ça dans les cours mais [...] ça arrive dans la classe que je continue à expliquer** // c'est quelque chose de **très normal à faire au pays** mais **au Canada c'est l'inverse** /// mon enseignant de mathématique m'a inspiré de **son éloquence** [...] on **parlait seulement quand on répétait avec le prof** et on comprend mais c'est que **c'est normal** de savoir bien parler expliquer [...]. (Eugénie)

Eugénie admet qu'elle a une pédagogie très magistrale, laquelle diffère des pratiques d'enseignement canadiennes. Elle se rend compte, par exemple, qu'il lui arrive d'*expliquer tout* et qu'elle «*le fait trop*», sachant «*dans sa tête*» ce qu'il faut faire; c'est-à-dire, appliquer les techniques d'enseignement apprises à la formation initiale. Cependant, elle continue à utiliser une pratique qui l'habite; celle qu'elle a observée et intériorisée lorsqu'elle était élève ou étudiante dans son pays d'origine. Eugénie est donc consciente du tiraillement qui existe dans sa pratique entre ses valeurs ancrées dans une culture éducative d'origine et les attentes de la structure d'accueil en Alberta. Elle a conscience d'être en dehors des normes éducatives en

Alberta tout en arguant que se tenir devant la classe et parler pendant tout le cours serait «*quelque chose de très normal à faire au pays*». Transparaît alors ici la prégnance du modèle idéal d'un *bon enseignant* qui, dans son pays d'origine, est *éloquent*, sachant «*parler très bien à la classe ... [sachant] bien expliquer*», car dans les cultures africaines, la parole, et donc l'oralité, constitue le médium le plus important dans la transmission de la connaissance. Parler, conter et raconter est l'art de transmettre la connaissance en Afrique (Dembele, 2015). Dès lors, on comprend ici que le défi pour Eugénie est d'arriver à se défaire de ce modèle idéal traditionnel, afin de s'adapter à la nouvelle culture éducative centrée sur l'apprenant.

Emmanuel, de son côté, dans l'extrait suivant, nous apprend que le savoir disciplinaire à enseigner ne constitue pas en soi un problème pour son enseignement; c'est la pédagogie et plus exactement la mise en pratique de cette dernière qui est un problème en soi :

d'ordinaire nous en Afrique on a la matière et c'est ce qu'on doit faire enseigner la matière //euh moi j'ai beaucoup de connaissances ce n'est pas un problème sur le plan de la matière //j'ai bien compris ce que j'enseignais [...] mais le problème ici c'est la proximité avec les élèves et les engager quand on enseigne devant la classe... [...] ce n'est pas évident de lâcher c'est comme ça on a appris [...].
(Emmanuel)

Certains segments de cet extrait donnent des indications sur la façon dont Emmanuel, étant enseignant dans son pays natal, conçoit ses rapports avec la matière à enseigner et la manière de l'enseigner. S'il reconnaît avoir plus de facilité avec la matière à enseigner, la proximité avec ses élèves est plus difficile à établir car, d'une certaine manière, cette proximité remet en question son positionnement devant la classe en tant qu'enseignant. Il récuse sa manière de faire, le modèle idéal, qui lui sert de référence lorsqu'il se trouve devant la classe. La difficulté à établir cette proximité est, selon lui, due à la manière dont il a lui-même appris en Afrique, où l'enseignant est souvent un enseignant magistral comme nous venons de le discuter. Se défaire de cette figure qu'il a intégrée comme

étant celle de l'enseignant est un défi qu'il peine à surmonter. À l'instar d'Eugénie, Emmanuel admet qu'il n'est pas évident de lâcher parce que «*c'est comme ça on a appris*».

Cet écart dans les cultures éducatives se manifeste dans d'autres aspects non pédagogiques, en dehors de la salle de classe. Par exemple, les participants insistent sur la manière dont les différents personnels de l'établissement scolaire interagissent entre eux et avec l'environnement physique du milieu scolaire. Comme l'explique Gina :

par exemple à l'école [nom de l'école où elle faisait son stage 1] nous étions trois mais // **elles [Canadiens d'origine] savaient où se trouvait tout** /// le staff room // le labo euh... qui m'a pris du temps moi /// ...je pense que c'est automatique pour elles // **epi (puis) elles savent comment intégrer le staff tout de suite // de parler aux gens-là comme si elles se connaissaient avant [...]** elles savent comment... **le premier jour ils sont intégrés tout et tout [...]** j'étais assez isolée /// **ça donne pas bonne impression pour nous les immigrants [...]**. (Gina)

Les propos de Gina semblent indiquer un problème d'accès aux ressources informationnelles nécessaires à l'intégration des enseignants issus des communautés francophones *Autres* au sein de la communauté enseignante et un problème de socialisation dans le milieu du fait de leur manque de connaissances du milieu scolaire et de la manière dont le personnel interagit. Gina impute la facilité de l'intégration immédiate de ses homologues canadiens à leur affinité culturelle avec le personnel scolaire et cette affinité, selon ses propos, semble résulter de la scolarisation et de la socialisation de ces derniers dans le milieu scolaire canadien en général. Dans l'extrait suivant, Amin est aussi de cet avis :

j'étais **très surpris de toutes les responsabilités** sur le dos de l'enseignant si tu ne fais pas le ski club// tu entraines une équipe de volleyball ou tu emmènes les élèves quelque part dans un camp ou à la montagne // je fais /// **les choses manuelles des trucs très pratiques euh je l'avoue cela est un défi** ///**ce qui m'intimide c'est les activités parascolaires**

[...] ce sont les sports ou bien // **je me demande si je suis apprécié parce que on apprécie toujours** les enseignants qui peuvent faire les sports [...] **je croyais que j'allais enseigner et puis c'est tout ça manager tout et planifier en même temps l'enseignement // C'est je dirais c'est culturel [...]** **au pays // on a on a du temps pour ...pour travailler les cours [...].** (Amin)

Amin confie la différence par rapport à sa propre praxis⁹ professionnelle; c'est-à-dire, sa pratique professionnelle enseignante qu'il a expérimentée et intériorisée comme la meilleure. En effet, il était lui aussi enseignant dans son pays natal. Il s'inquiète de ses carences en certaines compétences spécifiques requises dans le milieu scolaire canadien qui ne sont pas directement liées aux matières à enseigner. Ces manques, selon lui, le défavorisent et fragilisent son rôle d'enseignant et son avenir professionnel. Ne pouvant pas concilier l'enseignement de la matière et les activités sociales et parascolaires, Amin trouve ces responsabilités comme étant une charge supplémentaire. La surprise d' Amin et notamment ses inquiétudes par rapport aux différentes responsabilités dans les écoles au Canada, y compris les écoles en situation minoritaire, rejoignent les expériences du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles à Montréal (Morissette & Demazière, 2018). Cette expérience que décrit Amin témoigne des différences dans les cultures éducatives en Amérique du Nord, tel qu'aux États-Unis et au Canada où l'école, au-delà de sa mission académique, cherche à satisfaire les besoins socio-éducatifs des élèves, par le biais des activités parascolaires qui peuvent se faire en dehors des heures des cours, lesquelles sont assumées par le personnel de l'école (Bedard, 2008).

Le discours des participants ci-dessus souligne un décalage entre les pratiques éducatives au Canada et ce qu'ils connaissent dans leur pays natal. Tout en évoluant désormais dans un contexte professionnel interculturel, ethno-linguistique et socio-éducatif différent, ils continuent à appréhender leur formation et leur pratique selon les spécificités de leurs propres représentations (valeurs, croyances, normes et comportements) intériorisées tout au long de leur cheminement académique antérieur dans leur pays d'origine (Hohl & Cohen-Émerique,

1999). Se trouvant entre deux cultures d'apprentissage, celle qu'ils ont incorporée, *leur* modèle, et issue de leurs expériences antérieures, et celle de l'institution éducative d'accueil avec de nouvelles normes de fonctionnement, issue de la culture éducative en Alberta, ils sont entravés dans leur parcours de formation et restreints dans leur avenir professionnel.

Au final, les propos des participants soulignent que la démarche d'insertion professionnelle dans la communauté enseignante albertaine relève d'une adaptation culturelle qui est caractérisée, en plus des expériences de discrimination ordinaire quant à leur appartenance sociolinguistique, par des incompréhensions, des remises en question personnelle et des tensions.

Repositionnement identitaire et professionnelle

Les participants ont vécu et vivent des périodes de (re) socialisation professionnelle très complexes. Ces expériences requièrent d'une part, des ajustements par rapport à leurs rôles d'enseignant et au nouvel univers professionnel (le milieu scolaire, les différents acteurs éducatifs) et d'autre part, un réajustement par rapport aux cultures éducatives dans les écoles francophones en Alberta. Dans leur récit, ils ont déclaré des ajustements afin de minimiser les différences qui les stigmatisent et les marginalisent pour s'adapter et ensuite pour se repositionner professionnellement et se réappropriier une identité propre.

Les moyens mis en œuvre par les participants pour développer leur professionnalité et adhérer à la communauté-école (Mukamurera et al., 2013), à laquelle ils comptent appartenir et s'intégrer (Sayad, 1994; Abou, 2006) participent à re-construire également les liens qu'ils développent avec le milieu francophone minoritaire. Ces stratégies adoptées, consciemment ou non, leur permettent de restaurer leur identité francophone *Autre* dévalorisée ou remise en question par la société d'accueil.

Les stratégies mobilisées identifiées : stratégies

individuelles d'intériorisation, des stratégies de recherche de similitudes ou de conformisation, des stratégies de réappropriation et d'affirmation de soi évoluent constamment et même de manière contradictoire selon le contexte et s'imbriquent les unes dans les autres, en ce sens que les participants les adoptent successivement ou simultanément pour répondre à leurs besoins identitaires et professionnels. Les propos suivants de Hélène et de Rony nous informent :

De l'intériorisation à la recherche de similitudes

mais c'est ça qu'on doit comprendre c'est que euh **ils dévalorisent** /// tout ce qu'on fait on n'encourage pas // c'est dire **qu'il faut pratiquer et pratiquer encore et se concentrer sur les changements** à apporter à ta manière // de faire chez nous qui est mal vue ici [...] la pédagogie ici est vraiment une autre chose de ce qu'on fait en [pays d'origine] ... (Hélène)

je t'assure quand **on sait ce qu'on fait et on le fait**// euh y a les programmes d'étude et aussi la pédagogie de l'enseignement quand on le fait bien [...] **quand on le fait bien on peut s'imposer comme francophone tout court**// on a besoin des enseignants en français// c'est difficile de ne pas admettre qu'on parle français// c'est la pédagogie qui doit évoluer. (Rony)

De ces deux extraits, on assiste à une volonté chez les participants de renverser la charge culturelle négative qui leur est attribuée par leur formateur hôte et qu'ils ont intériorisée, en ajustant leurs pratiques aux attentes des cultures éducatives d'accueil. Si dans un premier temps, ils n'ont pas cherché à contester la valeur négative assignée à leurs pratiques, leurs comportements évoluent au fil du temps, s'évertuant à se conformer aux pratiques du milieu d'accueil; ce faisant, ils développent une *stratégie de conformisation* aux pratiques locales qui leur permet, selon Kastersztein (1990), de démontrer leur volonté d'intégration dans la profession enseignante.

Selon nous, Hélène et Rony veulent présenter, à cet effet, une bonne image pour être reconnues par leur accompagnateur et/ou leur milieu de pratique, pour ainsi dire, réussir à intégrer

le milieu professionnel hôte. Tel que Taboada-Leonetti (1990) l'entend, même quand la migration elle-même ne s'accompagne pas de dévalorisation, elle implique des situations où le migrant se voit attribué une identité dévalorisante qu'il intériorise. Lorsque les attributs qui le dévalorisent sont intériorisés, Taboada-Leonetti parle d'un phénomène d'intériorisation qui bouleverse *l'identité pour soi* qui est l'identité d'origine. La stratégie de l'intériorisation s'apparente à la *dissimulation du stigma* chez Goffman, (1975/1983) où l'individu se replie sur lui-même et se fait « tout petit » afin d'éviter le regard de l'autre. Dans le cas de nos participants, ils sont des stagiaires et des enseignants débutants en service. Ils évitent la confrontation. Ils ont confié l'attitude condescendante, les discriminations « ordinaires » de leurs hôtes envers eux, lesquels étaient parfois impatients ou méprisants, mettant en exergue la différence de pouvoir entre le formateur francophone de souche *dominant* et le migrant francophone stagiaire et enseignant *dominé* qui s'exprime dans le *rapport de force* décrit plus haut.

À l'affirmation du soi professionnel afin d'appartenir : le salon du personnel enseignant

L'affirmation de soi est une stratégie identitaire qui se manifeste en lien avec des situations de communication, tels que la prise de parole (Lipiansky, 1990). Elle se manifeste chez les participants, notamment dans la socialisation à la culture organisationnelle de leur milieu d'accueil, une des dimensions de l'insertion professionnelle, (Mukamurera et al., 2013), en s'affirmant par la parole, selon que le contenu relate les faits par rapport à soi, les participants se donnent pour objectif de s'intégrer dans le milieu. Ils prennent leur place et se sentent à leur place, renonçant au repli. Cette stratégie leur permet de créer un espace identitaire qui contribue à une réappropriation positive de leur identité (Lipiansky, 1990). Comme nous l'expliquent Mara et Laurène :

tu es là dans la salle du personnel// tout le monde vient et on t'ignore quoi ... // **tu as envie de partir tout de suite mais tu restes** [...] mais si on arrive après eux la conversation diminue peu à peu et un à un ils partent te laissant seule // ou quelquefois on te demande à propos de ton pays d'origine // quand

est-ce qu'on est arrivé au Canada et si on s'habitue avec le froid etc. /// **j'ai répondu à cette question tant de fois // parfois aux mêmes personnes dans la salle du personnel** [...] quelque fois j'ajoute un petit peu et dire comment j'apprends à enseigner ici et c'est ça /// ils ont fini par te connaître et tu ne seras plus un étranger // comme un intrus je veux dire [...] **tu seras toujours différent // mais à un certain point tu appartiens parce que tu en fais partie même // il sera toujours euh surtout les francophones qui jugent ton français mais moi je sais que c'est difficile** /// je parle même quand qu'ils disent on parle moins bien ... // **parfois ils sont gentils mais vous savez ils sont aussi distants là comme tu sens que tu ne fais pas partie** [...]. (Mara)

donc ça c'est comme ça que s'est venu avec le temps **au départ les gens ne te disent pas bonjour // tu t'assoies dans la salle du personnel ou tu prends un café et tu dis bonjour et tu fais ce que tu dois faire tu fais ce que tu as à faire et eux ils parlaient d'aller camper // le hockey alors ce que je faisais je parlais de moi à moindre petite occasion je parlais d'où je viens // beaucoup d'entre eux n'ont aucune idée qui tu es** /// alors j'avais toujours mon iPad **dans la salle des enseignants // même si ça les intéresse pas // je dis oh regarde la photo de ma maman...alors voilà la photo de ma petite sœur // qu'ils voient d'où on vient mais au lieu de plutôt de m'enfermer j'ai dit je vais montrer qui je suis /// je m'arrange pour aller dans la salle des enseignants alors je leur parlais de moi // de mon background** /// cela va pas dire non plus que tout est parfait au moins tu n'en demandes pas trop // [...] (Laurène)

Les deux participantes évoquent ici des moments qui auraient pu les conduire à se couper du milieu professionnel qu'elles cherchent à intégrer. Pourtant, elles manifestent une volonté de s'affirmer afin de forger leur appartenance au milieu professionnel. En répondant toujours aux mêmes questions formulées parfois par les mêmes interlocuteurs, ou en adoptant les sujets de conversations qui circulent dans les salons du personnel enseignant, Laurène et Mara montrent que par leur prise de parole, elles cherchent à intégrer un espace physique et symbolique qui leur semble inaccessible.

Le salon du personnel est perçu en effet comme un espace de socialisation professionnelle qui, à la fois, inclut et exclut ceux qui s'y côtoient. Il est «un espace d'identification de construction d'identité, c'est-à-dire d'appartenance et de relation» (Dubar, 2010, p. 32). Il représente à cet effet un lieu de socialisation dans l'établissement scolaire qui rend compte des rapports sociaux et d'autres comportements que développent les individus en présence. Kherroubi (2003) met en avant le rôle crucial et l'importance de la salle des professeurs dans la socialisation professionnelle et notamment dans le processus d'adaptation des nouveaux enseignants. En effet, pour chercher à comprendre de quelle manière des enseignants expérimentés transmettent des techniques, normes et valeurs soit en matière de discipline, pédagogie et autre et pour les nouveaux enseignants de les acquérir, le salon du personnel enseignant représente non seulement un espace de sociabilité où l'on trouve un soutien moral dans «le collectif enseignant», mais aussi un lieu de «ressources» où l'enseignant est sûr de pouvoir trouver des collègues jugés de bon 'conseil' qui le supporteraient dans le développement de sa professionnalité. Kherroubi (2003) définit cet espace comme étant un espace de socialisation tel

un lieu de rencontre au sein d'une même génération, mais aussi entre générations. Dans leurs propos, les débutants désignent alors une autre réalité sociale, celle d'un milieu de travail où existent des échanges professionnels, une entraide, une transmission de manières de faire entre anciens et nouveaux en matière de discipline (pp. 56 – 57).

D'entrée de jeu, Mara et Laurène décrivent *le salon du personnel de l'établissement*, comme un espace austère où les deux francophonies (ne) se rencontrent (pas). Cet espace apparaît alors comme le symbole des frontières qui les tiennent à distance du reste du personnel de l'école et de la francophonie plus généralement. Mara et Laurène expriment un ressenti de non-appartenance au *salon du personnel*, et par-delà symboliquement à la communauté des enseignants qui occupent cet espace social. Prendre la parole dans cet espace-ci, et donc d'une certaine manière entreprendre le passage des frontières, représente une démarche individuelle importante vers la réalisation de leur projet professionnel qui est celui d'intégrer

le milieu professionnel enseignant. D'abord, consciemment ou pas, elles conviennent que le salon du personnel est l'espace où les enseignants se réunissent pour se confier, pour partager et parfois prendre leur pause. Chacune d'elles s'investit de manière à appartenir à l'espace en dépit du manque d'attention qu'on leur porte. Comme le souligne Mara, il est important pour elle de rester au salon du personnel même si ses hôtes ignorent sa présence; car sa présence dans l'espace est un indicateur de vouloir appartenir au personnel. Laurène, de son côté, essaie d'initier la parole ou rompre le silence qui l'entoure en restant polie en continuant la conversation lorsqu'elle y est. Laurène, en maintenant ses propres codes, décide d'appartenir à l'espace au même titre que les autres enseignants. Le comportement de Mara et de Laurène atténué, dans une certaine mesure, l'indifférence de leur hôte; elles assument leur propre différence en prenant du recul à l'égard de leur ressenti. Mara et Laurène refusent le repli, cherchant plutôt à exister et à appartenir au groupe enseignant en prenant la parole, et ce, sans y être invitées. C'est là une forme d'implication professionnelle qui a trait à une stratégie d'insertion individuelle. Cette prise de parole pour s'affirmer met en lumière la quête de reconnaissance des participants. Certaines parties de leurs propos sont révélatrices de leur attitude pour se faire accepter et pour se sentir moins différentes ou exclues, montrant que leur prise de parole est une quête de reconnaissance.

En prenant la parole, les participantes s'adonnent à la quête de reconnaissance personnelle et professionnelle par leur hôte, afin d'appartenir à la communauté-école. Cette quête de reconnaissance est dès lors fondamentale de la dynamique identitaire qui s'opère dans les relations sociales qui s'instaurent dans le milieu professionnel essentiellement à travers la communication et les interactions (Lipiansky, 1990). Ces relations sociales, explique Lipiansky, sont marquées par des mécanismes de défense ou des stratégies identitaires du fait d'une série de besoins identitaires - *besoins d'existence, d'inclusion, de valorisation et d'individuation* - à travers lesquels la recherche de la reconnaissance s'exprime. Ainsi, dans les relations sociales, la quête de reconnaissance chez un individu participe de sa propre définition de soi, de son repositionnement identitaire, et donc de la construction de son identité.

Le salon du personnel apparaît dès lors comme le lieu incontournable pour observer les dynamiques relationnelles et identitaires qui se mettent en place entre enseignants francophones issus de la francophonie locale et ceux issus de la francophonie *Autre*. La mention récurrente de «*la salle des professeurs*» ou «*le salon du personnel*», ou la «*salle des enseignants*», dans le discours de Mara et de Laurène, mais aussi dans la quasi-majorité des discours des répondants, montre que cet espace de socialisation où ils entreprennent de s'affirmer, en osant prendre parole, en rompant le silence de l'interlocuteur et en affaiblissant ainsi la distance avec le reste du personnel enseignant, est au cœur de la manière dont les enseignants immigrants francophones vont parvenir ou pas à s'intégrer. La verbalisation de l'inconfort professionnel ressenti dans ce lieu, le vécu quotidien d'une expérience de discrimination ordinaire conduit à faire du salon du personnel enseignant un lieu de construction identitaire. L'identité professionnelle des enseignants immigrants francophones se discute et se construit aussi dans cet espace immédiat de socialisation.

Contrairement à tout nouvel enseignant qui appréhende la profession enseignante, les participants de cette étude, en raison de leur statut de francophones immigrants ou francophones *Autres* en contexte minoritaire, développent des stratégies professionnelles et identitaires sous fond d'ajustement et de réajustement constants, vivant en même temps une expérience émotionnelle profonde, donnant à voir leur résilience. Par exemple, ils sont portés toujours à diversifier des stratégies pour se défaire de l'identité négative qui leur est souvent assignée en gérant constamment leur insécurité. En outre, nos participants devraient constamment évaluer leurs capacités d'action comme acteurs dominés sur la définition de leur propre identité francophone en lien avec leur professionnalité et leur adhérence à la communauté professionnelle d'accueil.

CONCLUSION

Nos propos dans cet article ont mis en relief les principaux défis rencontrés par les participants durant leur

parcours dès leur entrée à la formation initiale enseignante jusqu'à l'obtention d'un poste enseignant. Leur témoignage rend compte de plusieurs moments critiques et de tensions qu'ils ont vécus à cause des défis rencontrés par rapport aux écarts avec leurs cultures éducatives, leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage et la manière dont ils appréhendent l'environnement scolaire qui est régi par des normes et des attentes différentes de celles connues dans leur pays d'origine. La majorité des participants ont avoué avoir subi des préjugés et de stigmatisations en raison de ces différences dans leurs cultures éducatives, lesquelles les marginalisent. Quelques-unes de leurs difficultés, comme on l'a vu, relèvent de la discrimination ordinaire manifestée de manière subtile, laquelle sous-tend cette marginalisation. À partir de leur discours, nous avons également reconstitué les propos qui témoignent de l'élaboration simultanée des stratégies différentes pour combler les écarts entre leurs propres représentations et celles du milieu hôte et de la manière dont ces ajustements affectent leur mode d'adaptation au corps enseignant et intégrer le milieu professionnel hôte. Nous avons noté qu'au fur et à mesure du processus déclaré de leur intégration, les participants s'ajustent en fonction des situations, des enjeux et des ressources qu'ils ont à leur disposition et développent la stratégie interne de résilience.

Cette étude investigate à son tour non seulement l'angle de la problématique d'adaptation et d'intégration des enseignants issus de l'immigration francophone mais aussi l'angle de la socialisation professionnelle de ces derniers. Notre étude donne à voir des pistes de réflexions à de nouvelles perspectives en matière d'accompagnement formel et individuel, notamment pour les étudiants-maîtres issus des communautés francophones immigrantes tout au long de leur parcours à la formation initiale en éducation. Notons toutefois que presque tous les participants de cette étude, recensés de manière aléatoire, proviennent du continent Africain (un seul Antillais). Utiliser un échantillon égal de Francophones *Autres* d'origine différentes, même à une moindre échelle, permettrait peut-être d'observer différentes trajectoires culturelles, linguistiques et identitaires; ce qui n'empêche pas d'envisager un programme d'accompagnement ciblant les étudiants immigrants. Il pourrait s'agir de tenir compte des

différences dans les cultures éducatives et la réalité éducative dans le milieu francophone en milieu minoritaire pour mieux faciliter l'intégration professionnelle des enseignants issus des communautés francophones *Autres* ne serait-ce que d'offrir des programmes d'insertion professionnelle adaptés à leur réalité pour atténuer la marginalisation de ces derniers dans la communauté éducative.

NOTES

1. Francophone *Autres*, « *Autres* » étant compris ici comme triplement minoritaires : immigrants, francophones et minorités visibles. Les nouveaux francophones non européens entrent dans le cadre de la définition des minorités visibles selon Statistique Canada (2015) où il s'agit de « personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche. Il s'agit principalement des groupes suivants : Chinois, Sud-Asiatique, Noir, Arabe, Asiatique occidental, Philippine, Asiatique du Sud-Est, Latino-Américain, Japonais et Coréen ». Ainsi, les francophones *Autres* dans cette étude se réfèrent à des personnes non caucasiennes, issues des communautés francophones immigrantes. Notons que « *Autres* » ou « les autres » pourraient être aussi employés dans d'autres cas en référence à d'autres minorités telles que celles basées sur le genre, la religion etc.
2. La survivance, à la fois discours (discours de survie et épanouissement des francophones en Alberta) et organe de presse (un journal de presse qui informe les Albertains). En effet, la survivance fut pour un temps le journal de l'ACFA, fondé en 1928, était devenu *Le Franco-Albertain* en 1967 et connu aujourd'hui sous le nom de *Le Franco* depuis 1979. Il s'agit d'un journal écrit qui informe la population francophone de l'Alberta des événements qui la concernent. Voir : <https://sites.ustboniface.ca/francoidentitaire/ouest/texte/T1890.htm>
3. L'immigration récente, selon Statistique Canada (2006), concerne des immigrants qui sont arrivés au Canada au cours des cinq années précédant le recensement, soit entre 2001 et mai 2006 et qui ont obtenu le statut d'immigrant reçu ou de résident permanent (Statistique Canada, 2006).

4. À l'intérieur d'un groupe minoritaire, une majorité et une minorité peuvent se reformer selon le type de rapports sociaux qui s'établissent entre eux (Juteau, 1994). La francophonie minoritaire canadienne, malgré la diversité croissante en son sein, se constitue en groupe homogène et peut se constituer en groupe majoritaire à travers les relations qu'elle entretient avec d'autres groupes puisque selon Juteau, les marques sociales, ethniques ou culturelles en elles-mêmes ne caractérisent pas arbitrairement un groupe minoritaire.
5. Voir l'annexe 1 pour les questions déclenchantes.
6. Voir l'annexe 2 pour les conventions de transcriptions.
7. Dans cette institution, il y a deux évaluations (formative et sommative). En mi-stage, au cours de la première évaluation, le mentor peut accompagner l'évaluation d'une lettre d'inquiétude indiquant l'éventuel échec de son stagiaire.
8. Le programme de baccalauréat après diplôme dans cette université est conçu pour des étudiants qui ont déjà un diplôme d'études supérieures, soit un baccalauréat, une maîtrise ou un doctorat et qui décident, pour une raison quelconque, d'obtenir un baccalauréat en éducation pour pouvoir enseigner dans le système éducatif en Alberta.
9. Nous définissons *praxis* en faisant référence à la définition de Ardoino (1989) cité dans Bédin et Fournet (2007, p. 3) : une pratique « devenue habituelle, ritualisée, si ce n'est professionnalisée, perd ses capacités instituant et créatrices au profit des "allant de soi" ».

BIBLIOGRAPHIE

- Alberta Learning. Direction de l'éducation française (2001). *Affirmer l'éducation en français langue première : fondements et orientations : Le cadre de l'éducation francophone en Alberta*. <https://education.alberta.ca/media/563441/affirmer-l%27education-en-fran%27ais-langue-premi%27re.pdf>
- ABOU, Sélim (2006). *L'identité culturelle : suivi de cultures et droits de*

l'homme. Presses de l'université Saint-Joseph.

- BARDIN, Laurence (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- BÉLANGER, Nathalie (2007 « Une école, des langues... ? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario ». *Le Français Aujourd'hui*, 158(3), 49 – 57. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0049>
- BERTAUX, Daniel (2005). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*. Armand Colin.
- BÉDARD, Jean-Luc (2008). L'état de la situation au Québec : rapport d'entrevues. Dans Jean-Luc BÉDARD & DENIS Lebel, *Deux études sur les activités parascolaires dans les écoles secondaires* (pp. 1 – 45). Études et documents, Conseil supérieur de l'éducation. http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/EtudesRecherches/Etud_doc-2_etud_act_parascol_ecoles_second-1988_2070.pdf
- DUBAR, Claude (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4^e Éd). Armand Colin.
- DEMBELE, Alexis (2015), « Parler comme un conte, ou l'art de transmettre la connaissance en Afrique », *Hermès, La Revue*, 72(2), 243 – 249. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2015-2-page-243.htm>.
- DENZIN, Norman K (1997). *Interpretive ethnography : ethnographic practices for the 21st century* [L'ethnographie interprétative : des pratiques ethnographiques pour le 21^{ème} siècle]. Sage Publications.
- GOHIER, Christiane, et ANADÓN, Marta. (2000). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : Au-delà d'un modèle sociologique du sujet. Dans Christiane GOHIER & Christian ALIN (dir.), *Enseignant-formateur. La construction de l'identité professionnelle* (p. 17 – 28). *Recherche et formation*. L'Harmattan.
- GOHIER, Christiane, ANADÓN, Marta ; BOUCHARD Yvon ; CHARBONNEAU, Benoit et CHEVRIER, Jacques (2001) « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>

- GOFFMAN, Erving (1983). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps* (A. Kihm, Trad.). Les Éditions de Minuit. (Ouvrage initialement publié en 1975)
- HOHL, J., & COHEN-EMERIQUE, Margalit (1999), « La menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle : le déséquilibre entre scénario attendu et scénario reçu », *Canadian Ethnic Studies Journal*, 31(1), 106 – 125. <http://proxy.lib.sfu.ca/login?url=https://search-proquest-com.proxy.lib.sfu.ca/docview/215639335?accountid=13800>
- JACQUET, Marianne ; MOORE, Danielle et SABATIER, Cécile (2008), « Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles », *Glottopol* 11, 81 – 94. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html
- KADDOURI, Mokhtar (1999), « Innovation et dynamiques identitaires », Dans, F., Cross (dir.), *Recherche & Formation : Innovation et formation des enseignants*, (31), pp. 101 – 112. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1572>
- KASTERSZTEIN, Joseph (1990). Le processus de valorisation de l'identité et les stratégies identitaires. Dans Carmel CAMILLERI, Joseph KASTERSZTEIN, Emond-Marc, LIPIANSKY, Hannah. MALEWSKA-PEYRE, Isabelle, TAOADA-LEONETTI I et Ana VASQUEZ (1990). *Stratégies identitaires* (pp. 27 – 42). Presses Universitaires de France.
- KAUFMANN, Jean Claude (2008). *L'entretien compréhensif* (2^e ed.). Nathan.
- KHERROUBI, Martine (2003), « L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs », *Le Télémaque*, 24(2), 51-64. <https://doi.org/10.3917/tele.024.0051>
- LANDRY, Rodrigue (2017), « Éducation postsecondaire bilingue et francophonie minoritaire », Moncton, *Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques*. https://www.icrml.ca/images/%C3%89ducation_postsecondaire_ACUFC_correction.pdf
- LANDRY, Rodrigue, et ALLARD, Real (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J.Y. Thériault (dir.), *Francophonie minoritaire au Canada : l'état des lieux* (pp. 403 – 433). D'Acadie

- LINCOLN, Yvonna S; LYNHAM, Susan A, et GUBA, Egon. G. (2011). Contractions, and emerging confluences, revisited [Contractions, et confluences émergentes, revisitées]. Dans DENZIN, Norman K et Yvonne. S. LINCOLN (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4^e éd., pp. 97 – 128). Sage Publications.
- LIPIANSKY, Edmond-marc (1990). Identité subjective et interaction. Dans Carmel CAMILLERI, Joseph KASTRETSZTEIN, Emond-Marc, LIPIANSKY, Hannah. MALEWSKA-PEYRE, Isabelle, TAOADA-LEONETTI I. & Ana VASQUEZ (1990). *Stratégies identitaires* (173 – 211). Presses Universitaires de France.
- LORCERIE, Françoise (2003). *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. ESF.
- MADDIBO, Amal (2010), « Pratiques identitaires et racialisation des immigrants africains francophones en Alberta », *Canadian Ethnic Studies. Études ethniques au Canada*, 41 – 42 (3 – 1), 175 – 189.
- MADDIBO, Amal (2006). *Minority within a Minority: Black Francophone Immigrants and the Dynamics of Power and Resistance* [Minorité au sein d'une minorité: Les immigrants francophones noirs et les dynamiques de pouvoir et de résistance]. Routledge.
- MORISSETTE, Joëlle, & DEMAZIÈRE, Didier. (2018), « L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal. Apports et enseignements d'une recherche collaborative », *Éducation et francophonie*, 46 (2), 189–207. <https://doi.org/10.7202/1055568ar>
- MUKAMURERA, Joséphine, MATINEAU Stéphane, BOUTHINETTE, Martin & NDORERAHO, Jean Paul (2013), « Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : Portraits et appréciations des acteurs », *Éducation et formation*, 13 – 35. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3>
- MULATRIS, Paulin (2018), « L'immigration dans le discours public et social franco-albertain : une analyse thématique du journal Le Franco (1998-2007) », *Francophonies d'Amérique*, (46 – 47), 213-228. <https://doi.org/10.7202/1064894ar>

- MULATRIS, Paulin (2013). Rétention et enracinement des nouveaux arrivants dans les communautés francophones en situation minoritaire : le cas de la francophonie albertaine (Canada). Dans Véronique ANCEY, Gerad AZOULAY, Chantal CRENN, Daniel DORMOY, André MANGU & André THOMASHAUSEN (eds), *Mobilités et migrations : figures et enjeux contemporains. Pluralité des regards et des disciplines* (pp. 77 – 87). L'Harmattan
- PILOTE, Annie, & MAGNAN, Marie-Odile (2008). L'école de la minorité francophone au Canada : l'institution à l'épreuve des acteurs. Dans Joseph Yvon THÉIAULT, Anne GILBERT & Linda CARDINAL (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada. Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (pp. 275 – 317). Fides.
- PROPHÈTE, Alice (2022), « L'identité professionnelle des immigrants francophones en contexte francophone minoritaire : une reconstruction de soi », *Éducation et francophonie*, 50(3). <https://doi.org/10.7202/1091116ar>
- PROPHÈTE, Alice. (2020), « *Enjeux identitaires et insertion professionnelle des étudiants-maîtres et des nouveaux enseignants immigrants francophones au sein des milieux éducatifs en contexte francophone minoritaire* » [thèse de doctorat, Simon Fraser University]. Summit. <http://summit.sfu.ca/item/20727>
- SAYAD, Abdelmalek (1994), « Qu'est-ce que l'intégration ? *Hommes et migration, pour une éthique de l'intégration* », (1182), 8 – 14. <https://doi.org/10.3406/homig.1994.2341>
- SAVOIE-ZAJC, Laurraine. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Thierry KARSENTI, et Laurraine. SAVOIE-ZAJC (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e éd., pp.123 –146). ERPI.
- STATISTIQUE CANADA (2015). *Définitions, sources de données et Méthodes. Minorité visible de la personne*. https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=DECI&Id=62026
- TABOADA-LEONETTI (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. Dans Carmel CAMILLERI, Joseph KASTRERSZTEIN, Emond-Marc, LIPIANSKY, Hannah. MALEWSKA-PEYRE Isabelle, TAOADA-LEONETTI & Ana VASQUEZ (1990). *Stratégies identitaires* (pp. 43-83). Presses Universitaires de France.

TRAISNEL, Christophe, ISABELLE, Violette, et GALLANT, Nicole. (2013), « Les minorités francophones canadiennes face à l'immigration : particularismes et représentations de la diversité ethnoculturelle dans les milieux associatifs », *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (2), 9 – 28. <https://doi.org/10.7202/1014843a>

VINSONNEAU Geneviève (1997). *Culture et comportement*. Armand Colin.

VINSONNEAU, Geneviève (2000), « Socialisation et identité », *Sciences Humaines*, 110(11), 25 – 25. <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2000-11-page-25.htm>

VINSONNEAU, G. (2002). *L'identité culturelle*. Armand Colin.

Annexe 1

Questions d'entrevue

- Pouvez-vous nous parler de vous, nous dire qui vous êtes ? Quel est **vosre parcours** ? Votre histoire ?
- Quelles sont les **circonstances de votre immigration** au Canada ?
- Qu'est-ce qui a **motivé votre décision d'immigrer** au Canada ? Est-ce que le Canada était votre premier choix ? Pourquoi ?
- Pouvez-vous nous décrire votre **parcours professionnel (études et emplois occupés) dans votre pays d'origine et à votre arrivée au Canada** ? Aviez-vous déjà enseigné dans votre pays d'origine ?
- Quelles sont les raisons qui expliquent votre choix de devenir **enseignant en français en Alberta** ?
- Comment décririez-vous **vos rapports avec vos collègues au travail ? et avec vos enseignants formateurs** ?
- **Pourriez-vous décrire les étapes de votre formation ? Vos stages** ? Quels étaient les plus grands défis ?
- Durant vos stages ? Vos premières années d'enseignement **sur quoi/sur qui avez-vous pu appuyer** ?
- Dans vos interactions avec vos collègues, l'administration de votre école et les parents, comment décririez-vous leurs attentes par rapport à votre enseignement, votre rôle à l'école ?
- Quelle est **vosre implication dans les activités parascolaires à l'école** ?

Annexe 2

Tableau des conventions de transcription des entretiens

Codification	Commentaires
//	Une pause courte.
///	Une pause longue.
[...]	Une partie des propos (au milieu ou à la fin du verbatim) non nécessaires à l'analyse a été enlevée.
[Pays d'origine]	À l'intérieur du crochet, une certaine explication est donnée selon que le participant est sollicité pour clarifier ses propos OU nous rendons anonyme l'identification du pays natal, d'un établissement scolaire, du nom d'un collègue ou d'un professeur, etc. Ex. : pays d'origine OU un fragment inaudible est non transcrit : [inaudible].
...	Un silence plein d'émotion ou un soupir ou un changement de rythme.
(rires)	Description du langage non verbal (gestes, émotions ou attitude). Ex. : rire.
Mots ou fragments en gras	Souligne un sens important pour l'analyse. Dans les extraits, ces mots ou fragments de phrases sont très significatifs.

Les transcriptions ont été faites à la main et à l'oreille sans l'aide de logiciel, soit environ sept heures de transcription pour un entretien de 45 minutes. La transcription de l'ensemble des entretiens dure approximativement 130 heures. Nous n'avons utilisé ni majuscule ni signes de ponctuation. Les hésitations, les répétitions et les onomatopées ont été rapportées tels qu'elles ont été recueillies dans les documents audio.