

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE DÉVELOPPEMENT DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE
D'ENSEIGNANTES RACISÉES DÉBUTANTES FORMÉES AU QUÉBEC : EXPLORATION
DE L'INFLUENCE DU CONTEXTE DE RACIALISATION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN ÉDUCATION : ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉES

PAR

MAGALIE BIRON

JUILLET 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce mémoire représente l'aboutissement de plusieurs années de travail et de réflexion. Des années marquées par le début de ma carrière en tant qu'enseignante, marquée par une pandémie mondiale, la fin de ma vie d'étudiante et de nombreuses péripéties. C'est avec sérénité, fierté et bonheur que je conclus ce chapitre de ma vie. Fierté d'avoir mené à terme ce projet et de pouvoir partager les témoignages d'enseignantes débutantes racisées. Ceci n'aurait pas été possible sans le soutien et l'aide de nombreuses personnes.

Tout d'abord, je remercie chaleureusement ma directrice de recherche, Gina Lafortune, pour son soutien, ses encouragements, ses conseils judicieux, sa patience sans limite et sa confiance indéfectible, et ce, tout au long de ce projet. Ses connaissances et son expertise ont été inestimables pour la réussite de ce travail. Elle est une source d'inspiration.

Je souhaite également remercier les membres de mon jury Amamou Salem et Fasal Kanouté, pour leurs précieux commentaires et suggestions qui ont grandement enrichi ce mémoire et ma réflexion.

Je remercie de tout cœur les participantes à cette recherche qui m'ont fait cadeau de leur temps et de leur parole. Je remercie également toutes les personnes qui ont partagé mon invitation et qui ont mis ces femmes sur mon chemin.

Je tiens à remercier mes parents, Guy et Sylvie, pour leur amour et leur soutien infinis. Vous avez toujours cru en moi et vous m'inspirez chaque jour. Je remercie aussi ma sœur Cassandra, ma partenaire de sessions de travail ludiques. Merci à mon frère Mathieu, toujours présent lors de chacun de mes accomplissements.

Je remercie mon conjoint, Jeremy, pour son support et sa présence. Merci d'être mon refuge.

Je remercie mes amies Marie-Ève, Viviane, Cindy et Chloé pour leur oreille toujours attentive et leurs encouragements. Merci de me permettre de ventiler sans limites.

Mes plus sincères remerciements à Lucci pour son enthousiasme inébranlable.

Enfin, je tiens à exprimer ma gratitude envers toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Votre aide et votre soutien ont été essentiels à l'aboutissement de ce projet.

DÉDICACE

À la mémoire de Justin Léger. Mon premier cobaye.

AVANT-PROPOS

La rédaction de ce mémoire sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants racisés débutants et l'influence du contexte de racialisation est née de plusieurs motivations personnelles et professionnelles. Ayant moi-même traversé la période d'insertion professionnelle en tant qu'enseignante, j'ai souhaité documenter cette étape cruciale pour mieux comprendre et soutenir mes collègues dans des situations similaires.

Mon intérêt pour les vécus des enseignants racisés découle de mon engagement en faveur de la justice sociale et de la lutte contre le racisme. En tant que personne blanche, j'ai été témoin, au fil des années, des jugements et des perceptions déficitaires auxquels ces enseignants sont souvent confrontés vraisemblablement en raison d'un processus de racialisation qui conduit à catégoriser et exclure l'autre sur la base de marqueurs biologiques (comme la couleur de la peau), culturels, religieux (Dhume et Bérard, 2023). Cette prise de conscience m'a poussée à explorer plus en profondeur les défis spécifiques auxquels ils font face.

Ayant grandi dans le quartier Saint-Michel à Montréal où se côtoient de nombreuses communautés ethnoculturelles, j'ai développé une sensibilité particulière aux réalités des milieux diversifiés. Cette expérience personnelle a renforcé ma détermination à dédier ma carrière à l'éducation des élèves issus de ces milieux. À travers ce mémoire, je souhaite apporter une contribution à la compréhension et à l'amélioration des conditions d'insertion professionnelle des enseignants racisés, afin de promouvoir un environnement éducatif plus équitable et inclusif pour l'ensemble de la communauté éducative.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
AVANT-PROPOS	iv
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Défis de l'insertion professionnelle des enseignants	5
1.2 Lien entre l'insertion professionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle	10
1.3 Spécificités de l'insertion professionnelle des enseignants racisés	Erreur ! Signet non défini.
1.4 Objectifs de la recherche	22
1.4.1 Objectif général de la recherche	24
1.5 Pertinence scientifique et sociale de la recherche	24
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	27
2.1 Définition et dimensions du sentiment d'efficacité personnelle	27
2.1.1 Développement du sentiment d'efficacité personnelle en contexte professionnel	29
2.2 Contexte de racialisation et racisme	33
2.2.1 Théories critiques et phénomènes de racisme/racialisation en éducation	36
2.3 Objectifs spécifiques de la recherche	38
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	39
3.1 Stratégie de recherche	39
3.2 Profil des participants	40
3.2.1 Difficultés de recrutement rencontrées	43
3.3 Instrument de collecte de données et méthode d'analyse	44
3.4 Limites de l'étude	47
3.5 Précautions éthiques	49
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES CAS	50

4.1 Présentation du cas 1 : Beverly	50
4.2 Présentation du cas 2 : Danaé.....	55
4.3 Présentation du cas 3 : Sarah.....	62
4.4 Présentation du cas 4 : Mariana	67
4.5 Présentation du cas 5 : Lola	72
CHAPITRE 5 ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS	81
5.1 Analyse du SEP des enseignantes interrogées	81
5.1.1 Les quatre sources de Rondier (2004).....	81
5.1.1.1 Expérience active.....	81
5.1.1.2 Expérience vicariante.....	83
5.1.1.3 Persuasion verbale	84
5.1.1.4 État physique et émotionnel.....	85
5.1.2 Différences entre les enseignantes au SEP fort et celles au SEP faible	85
5.1.2.1 Les facteurs individuels qui influencent le SEP des enseignants.....	87
5.2 Principaux facteurs contextuels ayant un impact sur le développement du SEP	89
5.3 Influence du contexte de racialisation sur le SEP	100
5.3.1 Le manque de modèle, perte de repère en lien avec l'identité de personne racisée	100
5.3.2 Les défis relationnels des enseignantes racisées : Isolement, intégration et authenticité	102
5.3.3 Adopter une posture antiraciste et représenter sa communauté : synonyme de fatigue et de lourdeur	112
5.3.4 Rôle de modèle et médiateur culturel	113
5.4 Synthèse et pistes	114
CONCLUSION	119
ANNEXE A GRILLE DE QUESTIONS DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ.....	123
ANNEXE B CERTIFICATION ÉTHIQUE	127
ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	128
RÉFÉRENCES	130

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 : Présentation des participantes.....	43
Tableau 4.1 : Synthèse du SEP des enseignantes interrogées	80
Tableau 5.1 : Synthèse des facteurs contextuels	99

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

CSS : Centre de services scolaires

TRC : Théorie raciale critique

TES : Technicien en éducation spécialisée

CDPDJ : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

CÉRPÉ : Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

CRIFPE : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

IP : insertion professionnelle

RÉSUMÉ

Résumé

Ce mémoire explore le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) chez les enseignants racisés débutants à Montréal par rapport à la gestion de classe, la planification des apprentissages et les pratiques d'enseignement (ce qui concerne les stratégies d'enseignement et le pilotage des situations d'apprentissages). Il étudie en particulier l'influence du contexte de racialisation sur le développement de ce dernier. À travers une analyse qualitative basée sur des entretiens semi-dirigés réalisés auprès de cinq enseignantes débutantes racisées, l'étude identifie les principaux facteurs contextuels influençant le SE, tels que les rétroactions des collègues, le climat social, le travail d'équipe et la présence de modèles variés. Les résultats démontrent que le contexte de racialisation a un impact significatif sur le développement du SEP, en amplifiant les défis liés aux relations sociales et à la collaboration professionnelle. Le mémoire propose des pistes pour améliorer l'insertion professionnelle des enseignants racisés, notamment par la création de groupes de soutien pour les enseignants débutants racisés et de formations offertes à tous sur les impacts du racisme systémique.

Mots clés : sentiment d'efficacité personnelle, enseignants racisés, insertion professionnelle, racialisation, climat social, travail d'équipe, mentorat

ABSTRACT

Abstract

This thesis explores the development of self-efficacy (SEP) among novice racialized teachers in Montreal, and delves deeply into the influence of the context of racialization on SEP development. Through a qualitative analysis based on semi-structured interviews with five novice racialized female teachers, the study identifies key contextual factors affecting SEP, such as peer feedback, social climate, teamwork, and the presence of diverse role models. The findings reveal that the context of racialization significantly impacts SEP development by amplifying challenges related to social relationships and professional collaboration. The thesis suggests avenues for improving the professional integration of racialized teachers, including the creation of support groups for novice racialized teachers and training for all on the impacts of systemic racism.

Keywords : self-efficacy, racialized teachers, professional integration, racialization, social climate, teamwork, mentoring.

INTRODUCTION

Dans ce mémoire, nous traitons du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants racisés débutants œuvrant à Montréal par rapport à trois compétences ciblées soit : la gestion de classe, la planification des apprentissages ainsi que les pratiques d'enseignement, telles que définies dans le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020). Nous tentons de déterminer dans quelle mesure les facteurs environnementaux ont une influence sur le développement du SEP de cette population. Nous avons choisi d'orienter notre mémoire sur le SEP des enseignants débutants, car le SEP est un concept important dans le développement professionnel et l'insertion professionnelle. En nous intéressant au SEP durant cette phase d'insertion, nous espérons comprendre davantage certains facteurs qui influencent le début de carrière des enseignants.

Le sujet nous semble d'autant plus pertinent lorsque l'on prend en considération deux grandes problématiques actuelles auxquelles fait face le milieu scolaire : la pénurie de personnel enseignant et le haut taux de décrochage lors des premières années de carrière. En effet, on observe au Québec une augmentation de la demande dans le secteur de l'éducation en raison de l'augmentation de l'effectif des élèves, tout en étant témoin d'une diminution d'enseignants qualifiés en poste (Sirois *et al.*, 2022). On prévoit une augmentation de l'écart entre le nombre de postes disponibles et ceux pourvus dans les prochaines années (Sirois *et al.*, 2022). Parallèlement à l'accroissement de la pénurie de main-d'œuvre, un nombre important d'enseignants débutants décrochent de la profession lors des cinq premières années de leur carrière (Létourneau, 2014). Ce taux de décrochage se situerait autour de 20 à 30 % selon les plus récentes données (Ahehehinnou, 2019 ; Karsenti *et al.*, 2015 ; Sirois *et al.*, 2021). Il existe très peu de données spécifiques à ce sujet sur les enseignants racisés au Québec et au Canada, mais de rares études signalent que le taux d'attrition serait encore plus élevé dans leur cas (Ryan, Pollock et Antonelli, 2009).

Parmi les causes de cette pénurie, les besoins criants en matière d'accueil et d'insertion professionnelle des enseignants débutants sont fréquemment évoqués pour expliquer la situation actuelle (Karsenti *et al.*, 2018). En effet, un accompagnement insuffisant dans les premières années d'enseignement peut entraîner un sentiment d'isolement, une surcharge de travail et un manque de soutien, ce qui pousse plusieurs enseignants à quitter la profession prématurément. Ces difficultés structurelles contribuent ainsi directement à l'aggravation de la pénurie d'enseignants.

L'insertion professionnelle est étayée comme étant une période cruciale qui jette les assises sur lesquelles l'enseignant développera sa carrière (Martineau, 2006). Cette période critique fait émerger des défis importants de nature variée (Duchesne et Kane, 2010) nécessaires à l'exercice de la profession.

Ces défis de l'insertion professionnelle, qu'ils soient liés à la gestion de classe, à la planification pédagogique ou aux relations interpersonnelles, ont un impact direct sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants (Duchesne et Kane, 2010). Le CEPS, défini comme la croyance en sa capacité à accomplir efficacement les tâches professionnelles (Bandura, 1987), est un élément central dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants (Gaudreau *et al.*, 2012). Un SEP fort peut non seulement améliorer la satisfaction au travail et la persévérance dans la profession, mais aussi influencer positivement les pratiques pédagogiques et la réussite des élèves (Gaudreau *et al.*, 2012). Ainsi, il nous apparaît pertinent d'examiner l'impact des défis rencontrés lors de l'insertion professionnelle sur le SEP des enseignants débutants, en particulier ceux issus de minorités racisées, pour mieux comprendre et soutenir leur développement professionnel.

Nous avons choisi de nous intéresser particulièrement au vécu des enseignants racisés, car ils sont sous-représentés dans les milieux scolaires (Kanouté *et al.*, 2002) et certaines idées préconçues et certains préjugés raciaux semblaient véhiculés à leur égard (Niyubahwe *et al.*, 2014), ce qui ne facilitait pas leur processus d'intégration. Suite à une recension des écrits, nous avons constaté l'importance accordée au vécu des enseignants issus de l'immigration et les impacts de leur scolarisation et de leur formation à l'étranger sur les difficultés d'intégration au système québécois. En effet, la distance avec la culture scolaire d'origine et celle du milieu québécois est documentée et décrite comme étant un facteur pouvant expliquer les difficultés d'intégration du personnel (Niyubahwe *et al.*, 2014). En revanche, les enjeux de racialisation et de racisme qui peuvent affecter ces personnes lors de leur accueil dans le milieu scolaire demeurent peu documentés. Cette invisibilisation peut s'expliquer en partie par un racisme épistémologique, soit une forme de marginalisation dans la production du savoir, où les expériences des personnes racisées sont reléguées à la périphérie du discours scientifique dominant. Thésée (2021) soutient que cette forme de racisme contribue à maintenir une illusion de neutralité dans les milieux éducatifs, ce qui empêche la reconnaissance des rapports de pouvoir et des dynamiques de discrimination systémique qui affectent ces enseignants.

Dans cette perspective, il devient essentiel de dépasser les approches superficielles de la diversité afin d'interroger les formes concrètes que peut prendre le racisme dans les milieux scolaires. Il nous semblait dès lors crucial de porter une attention particulière aux manifestations directes et indirectes de ce phénomène

et à leurs effets sur l'intégration professionnelle des enseignants, au-delà des discours sur les différences culturelles et les valeurs, souvent mobilisés pour justifier certains comportements.

Comme le soulignent Thésée et Carr (2016), ces formes de racisme peuvent se manifester par des discriminations explicites, mais aussi par des micro-agressions ou des attentes différencierées, affectant profondément le vécu professionnel des enseignants racisés. Gagnon et Dubé (2021) rapportent que le fait de solliciter le soutien et l'aide auprès des collègues de travail constitue l'une des stratégies les plus efficaces pour favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants. Dans cette perspective, les formes directes et indirectes de racisme, telles que l'exclusion sociale, les micro-agressions ou les stéréotypes implicites, peuvent créer un climat de méfiance ou d'insécurité relationnelle. Ce climat nuit à la capacité des enseignants racisés à mobiliser cette stratégie, en limitant leur aisance à demander de l'aide, ce qui compromet leur développement professionnel.

Dans le chapitre Problématique, nous abordons d'abord l'insertion professionnelle des enseignants, la place du SEP au cœur de celle-ci ainsi que le développement du SEP des enseignants racisés. Nous présentons également les objectifs de la recherche et la question de recherche.

Par la suite, nous développons notre cadre théorique. Celui-ci sera réalisé en deux temps. D'abord, nous définissons le concept de SEP et examinons ses différentes dimensions et composantes d'un point de vue global. Nous analysons également le développement du SEP dans le contexte professionnel des enseignants. Enfin, nous explorons les concepts de race et de racialisation et précisons les apports de ces concepts à notre recherche.

Dans le troisième chapitre, nous présentons la méthodologie de notre recherche et les différentes étapes qui guideront l'analyse des données. Nous traitons du choix de population, de la méthode d'entretien ainsi que de la méthode d'analyse employée, soit l'analyse thématique.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats. Nous y dressons un portrait des entretiens sous forme d'études de cas. Par la suite, dans le cinquième chapitre, nous analyserons ces cas en décrivant d'abord le SEP des enseignantes interrogées, puis en nous dégageons et analysons les éléments retenus en lien avec l'impact de la racialisation sur le développement du SEP.

Finalement, dans la conclusion, nous revenons sur le contenu des différents chapitres afin de réaliser une synthèse de ce travail de recherche et des résultats obtenus. Nous discutons des limites de l'étude et de

certains défis rencontrés. Enfin, nous proposons également différentes pistes de solutions afin de favoriser l'intégration professionnelle des enseignants racisés. Nous terminons par aborder les apports théoriques et sociaux de ce mémoire.

Ainsi, cette recherche vise à mieux comprendre comment les enseignants racisés débutants développent leur sentiment d'efficacité personnelle et quels sont les leviers ou obstacles qui influencent ce processus. En abordant ces questions sous l'angle du contexte de racialisation, nous souhaitons contribuer à une réflexion plus large sur l'équité en éducation et sur les stratégies à mettre en place pour améliorer l'insertion professionnelle de ces enseignants.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous abordons d'abord l'insertion professionnelle des enseignants au sens large et les multiples défis qui y sont liés afin de contextualiser notre recherche. Par la suite, nous discutons plus en profondeur du sentiment d'efficacité personnelle et de son lien avec l'insertion professionnelle. Ensuite, nous décrivons les spécificités relatives à l'insertion professionnelle des enseignants racisés en discutant de leur intégration au milieu scolaire, du rôle et des attentes qui peuvent peser sur eux ainsi que de leurs expériences de racisme dans le milieu scolaire. Enfin, nous établissons l'objectif général de la recherche ainsi que la question de recherche. Nous la justifions en mettant en évidence sa pertinence scientifique et sociale.

1.1 Défis de l'insertion professionnelle des enseignants

Pour bien comprendre les enjeux de l'insertion professionnelle des enseignants, il est essentiel de contextualiser notre recherche en examinant les défis auxquels sont confrontés les enseignants débutants. Ces défis, souvent complexes et variés, peuvent avoir un impact significatif sur leur carrière et leur développement professionnel.

Dans les dernières années, de nombreuses études (Duchesne et Kane, 2010 ; Leroux, 2014 ; Mukamurera *et al.*, 2019 ; Giguère et Mukamurera, 2019 ; Mukamurera, 2011 ; Carpentier, 2019 ; Clandinin, 2015 ; Bourque *et al.*, 2007) ont fait état des défis multiples de l'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière. À titre d'exemple, la recherche de Duchesne et Kane (2010) a révélé que 60 % des enseignants débutants éprouvent des difficultés à gérer la discipline en classe. Par ailleurs, environ 45 % des enseignants en début de carrière quittent la profession dans les cinq premières années en raison de ces défis. L'insertion professionnelle est considérée comme étant « un processus dynamique, interactif et multidimensionnel d'une durée d'environ cinq ans » (Carpentier, 2019, p.34). Ce processus multidimensionnel est complexe et comporte des dimensions identitaires fortes puisque l'enseignant débutant en insertion professionnelle s'engage dans un processus de négociation identitaire où il doit construire son identité professionnelle. Le contexte professionnel dans lequel évolue l'enseignant est important et influera sur la force de l'identité construite (Clandinin *et al.*, 2015). Une identité professionnelle forte est caractérisée par un sentiment d'appartenance important, par une vision claire des valeurs éducatives qu'ils portent et de leurs objectifs professionnels, par une résilience et par un équilibre entre la vie personnelle et professionnelle (Clandinin *et al.*, 2015).

Mukamurera (2011) propose une lecture en six niveaux du processus d'insertion professionnelle, illustrant ainsi sa complexité multidimensionnelle. D'abord, on retrouve le niveau économique qui concerne les conditions financières, comme la facilité à trouver un emploi, la stabilité financière et l'accès à un poste permanent. Ensuite, au niveau administratif, on retrouve les connaissances syndicales, l'accès à la liste de priorité et la possibilité de faire des choix par rapport aux milieux où l'on enseigne. Le niveau organisationnel concerne la familiarisation avec la culture de l'école, l'intégration avec les collègues et le développement de relations de confiance. Le niveau personnel, quant à lui, renvoie à la perception que l'enseignant a de lui-même dans son rôle professionnel. Il comprend le sentiment d'efficacité personnelle, la confiance en ses capacités et la possibilité d'être soi-même dans son milieu de travail. Ce niveau est centré sur le bien-être psychologique et l'identité professionnelle. Le niveau de l'affectation et du contexte de travail désigne la qualité de la tâche de l'enseignant. Dans le contexte de l'enseignement, la tâche réfère au contexte de travail, au pourcentage de journées et de périodes enseignées, au nombre de groupes, au regroupement et aux niveaux scolaires attribués à l'enseignant. Enfin, le niveau de la pratique se distingue par son ancrage dans l'action : il se traduit par l'expérience acquise, l'aisance dans l'exercice du métier et le développement de l'autonomie professionnelle. Il reflète la capacité de l'enseignant à mobiliser ses compétences dans des situations concrètes et à exercer un jugement professionnel (Mukamurera, 2011).

Cette complexité de l'insertion professionnelle s'accompagne de trois types de difficultés particulières pour les enseignants débutants (Bourque *et al.*, 2007). D'abord, on souligne des difficultés relatives à la dimension didactique ou pédagogique, qui concernent la capacité à transmettre le savoir aux élèves. Un enseignant en insertion professionnelle doit, en effet, s'approprier diverses pratiques pédagogiques et trouver les plus efficaces pour répondre aux besoins de ses élèves (Duchesne et Kane, 2010). Ensuite, les difficultés relationnelles sont abordées, incluant les interactions avec les élèves, où les enseignants débutants peuvent éprouver des difficultés à instaurer leur autorité tout en développant des relations positives. Les relations avec les collègues de travail posent également un défi, car les nouveaux enseignants doivent souvent s'intégrer dans des dynamiques bien établies et y trouver leur place. De plus, les communications avec les parents peuvent être problématiques, car les enseignants débutants se sentent parfois mal préparés pour gérer leurs attentes et préoccupations. Enfin, on traite des difficultés institutionnelles qui concernent les défis liés au fonctionnement de l'école. Un enseignant débutant pourrait éprouver des difficultés à s'intégrer au sein de la culture de l'école et du contexte dans lequel il enseigne (Duchesne et Kane, 2010).

Par ailleurs, le nouvel enseignant se retrouve confronté à gérer plusieurs types de tâches variées et complexes. Par exemple, dans certains cas il se doit d'assumer les tâches enseignantes non comblées qui sont souvent plus ingrates. Il peut lui arriver de devoir jongler avec plusieurs niveaux et matières ou même d'hériter des groupes classes plus exigeants (Martineau et Vallerand, 2008). Contrairement à ses pairs plus expérimentés, il ne peut toutefois pas se référer à ses expériences antérieures pour faire face à certaines situations problématiques (Martineau et Vallerand, 2008). Il arrive également que l'enseignant débutant n'hérite que des tâches à temps partiel, ce qui cause une certaine instabilité financière et limite les occasions de cumuler des expériences professionnelles significatives au sein de la classe (Martineau et Vallerand, 2008). Il peut aussi se voir attribuer des matières ou des niveaux scolaires pour lesquels il ne possède ni expérience ni qualification ou encore être affecté à des groupes en adaptation scolaire alors qu'il a été formé pour enseigner dans des classes ordinaires. Ainsi, dans ces cas, l'enseignant doit non seulement se mobiliser face au défi de l'insertion professionnelle, mais également déployer un niveau d'énergie et de temps considérable pour composer avec une tâche qui présente un niveau de difficulté supplémentaire puisqu'elle diffère de celle pour laquelle il a été formé ou parce qu'il maîtrise mal les savoirs à enseigner, et ce, sans oublier la lourdeur administrative qui s'y ajoute. Il doit s'adapter au fonctionnement de son établissement et en comprendre les rouages parfois implicites. Le tout provoquerait lors de leurs premières années le sentiment d'être accablé par une tâche lourde (Mukamurera, 2011).

La socialisation des enseignants est aussi un aspect important de l'insertion professionnelle. Cette socialisation comporterait quatre dimensions distinctes : les tâches d'enseignement, le groupe de travail, le climat micropolitique et l'organisation (Coppe *et al.*, 2020). La socialisation aux tâches désigne l'apprentissage des différentes tâches reliées à son rôle. La socialisation au groupe de travail, elle, désigne l'intégration auprès des collègues de travail. La collaboration avec les pairs peut être difficile puisque certains nouveaux enseignants se sentent en compétition avec leurs collègues plus expérimentés (Bourque *et al.*, 2007). Les enseignants débutants font face à un réel manque de confiance en eux, qui ne serait pas attribuable à leur environnement, mais bien à leur manque d'expérience et à leur besoin d'obtenir une rétroaction de leur milieu (Bourque *et al.*, 2007). La socialisation au climat micropolitique de l'école implique l'apprentissage du climat particulier de l'école, qui est considéré comme micropolitique en raison des différents débats, des choix et des prises de position que le milieu scolaire implique. Enfin, la socialisation à l'organisation désigne l'acclimatation aux valeurs, aux buts et à la culture de l'organisation scolaire.

Outre les défis liés à la complexité de la tâche et à la socialisation, la gestion de classe apparaît comme le défi principal des nouveaux enseignants (Bourque *et al.*, 2007). En effet, un enseignant débutant peut vivre

des difficultés lorsque vient le temps de comprendre comment réagir aux comportements problématiques des élèves et d'appliquer une certaine discipline (Mukamurera *et al.*, 2019).

Compte tenu de la complexité de l'insertion professionnelle et des défis qui l'accompagnent, la première année en enseignement est souvent qualifiée comme étant une année de survie (Bourque *et al.*, 2007). Les enseignants québécois expérimentent notamment un certain choc entre la formation initiale et l'intégration sur le marché du travail. En effet, alors qu'ils jugent que la formation est parfois répétitive et ennuyante, ils ont l'impression que plusieurs savoirs essentiels ne leur ont pas été transmis (Bourque *et al.*, 2007). Le défi que représente l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant favorise un certain conformisme. Plusieurs évitent d'adopter des pratiques enseignantes novatrices si celles-ci ne sont pas implantées dans leur milieu de travail, préférant se coller aux pratiques traditionnelles qui sont perçues comme étant plus sécurisantes. Ce conformisme pourrait se cristalliser à travers le temps et nuire à l'implantation de pratiques probantes dans les milieux scolaires (Martineau et Presseau, 2003).

Les difficultés présentes en début de carrière entraînent chez plusieurs néo-enseignants un sentiment d'efficacité personnelle faible. Ils seraient également à risque d'épuisement professionnel, voire même de décrochage (Martineau et Vallerand, 2008).

Pour répondre à ces enjeux, plusieurs centres de services scolaires (CSS) au Québec ont mis en place des initiatives visant à faciliter l'intégration des nouveaux enseignants. Par exemple, le CSS de Montréal propose le programme IPE (insertion professionnelle des enseignants), qui favorise le jumelage avec un collègue expérimenté, offre des formations ciblées et prévoit quelques journées de libération. Des dispositifs similaires existent au CSS Marie-Victorin et au CSS de la Capitale (Centre de services scolaire Marie-Victorin, 2023 ; Centre de services scolaire de la Capitale, 2025). Toutefois, ces initiatives ne sont encadrées par aucune norme commune, ce qui entraîne une grande variabilité dans leur contenu et leur qualité.

La plupart des programmes mis sur pied visent la gestion de classe, la gestion du stress, la transmission d'informations administratives et syndicales, l'intégration à l'équipe-école et à l'établissement ainsi que des formations sur diverses méthodes d'enseignement, et ce par le biais d'ateliers ou le soutien de personnes-ressources (Mukamurera *et al.*, 2013).

La majorité de ces dispositifs portent sur la gestion de classe, la gestion du stress, les aspects administratifs et syndicaux, l'intégration à l'équipe-école, ainsi que sur des méthodes pédagogiques, souvent transmises par le biais d'ateliers ou de l'accompagnement par des personnes-ressources (Mukamurera *et al.*, 2013).

Cependant, plusieurs enseignants interrogés jugent ces formations peu pertinentes, car elles reprennent des éléments déjà abordés durant la formation initiale (Carpentier *et al.*, 2020). D'autres soulignent qu'elles ne répondent pas à leurs besoins immédiats, étant souvent débordés et en quête de soutien concret pour accomplir leurs tâches de base (Mukamurera *et al.*, 2020).

Plusieurs conditions sont nécessaires afin de garantir l'efficacité de ces programmes. Parmi celles-ci, l'évaluation de l'efficacité des programmes et des mesures de soutien implantées constitue un élément majeur, qui cependant est absent de chacun des programmes examinés (Carpentier, 2019). Carpentier *et al.* (2020) ont établi un portrait des diverses mesures de soutien mises en œuvre et la perception que les nouveaux enseignants avaient par rapport à celles-ci. Parmi les mesures les plus répandues, on retrouve la présentation à l'équipe école du nouvel enseignant. On retrouve également la réception d'une trousse d'accueil dans laquelle le nouvel enseignant reçoit divers documents regroupant de nombreuses informations essentielles relatives par exemple au syndicat, au calendrier scolaire, à l'horaire de l'école, etc. Bien que cette mesure soit jugée pertinente, les enseignants qui arrivent au milieu de l'année scolaire n'en bénéficient pas systématiquement et donc n'ont pas un accès rapide et direct à certaines informations. De plus, l'étude de Mukamurera *et al.* (2020) fait ressortir que plus de la moitié des participants interrogés disent avoir vécu des effets négatifs face à leur participation à un programme d'insertion professionnelle. En effet, ils mentionnent que la participation au programme leur cause une surcharge de travail ainsi qu'un manque de temps pour accomplir leurs autres tâches.

La mesure qui est ciblée comme étant la plus utile est la libération. Cette mesure consiste à payer un enseignant suppléant qui enseignera à la place de l'enseignant débutant afin que celui-ci puisse bénéficier de plus de temps pour accomplir ses fonctions. Malheureusement, très peu d'enseignants interrogés ont bénéficié de cette mesure (3 % selon l'étude de Carpentier *et al.* [2020]). Par ailleurs, le mentorat est jugé pertinent uniquement lorsque l'enseignant est jumelé avec un mentor qui comprend sa réalité, donc avec un enseignant qui possède une certaine expérience dans le niveau scolaire ou le champ d'enseignement de l'enseignant mentoré. Finalement, au-delà des mesures mises en place pour soutenir les enseignants, il est essentiel de considérer les conditions dans lesquelles ces mesures sont appliquées. La disponibilité des ressources, la charge de travail des enseignants débutants, la qualité du jumelage dans le cadre du mentorat ainsi que la reconnaissance institutionnelle du temps consacré à ces activités ont toutes un impact important sur leur efficacité (Carpentier *et al.*, 2020). À cet égard, un mentorat bien structuré aurait des effets bénéfiques importants pour l'insertion professionnelle des enseignants débutants. En effet, Vivegnis (2020) démontre que le mentorat pourrait prévenir l'abandon de la profession enseignante en permettant aux enseignants de développer la confiance en eux nécessaire pour persévérer.

Bien que plusieurs initiatives existent pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants débutants, elles sont généralement conçues selon une approche universelle qui ne tient pas toujours compte des réalités spécifiques vécues par les enseignants racisés. Ces derniers peuvent faire face à des défis supplémentaires liés à la racialisation, tels que le sentiment d'isolement, la difficulté à créer des liens de confiance avec leurs collègues, ou encore la pression de représenter leur communauté ou d'adopter une posture antiraciste (Mukamurera *et al.*, 2020). Ces expériences influencent non seulement leur bien-être, mais aussi leur accès aux ressources de soutien offertes dans les milieux scolaires. De plus, l'absence de formation spécifique sur les impacts de la racialisation dans ces programmes laisse un vide quant au soutien nécessaire pour ces enseignants (Mukamurera *et al.*, 2020 ; Thésée & Carr, 2016 ; Niyubahwe *et al.*, 2014).

L'insertion professionnelle des enseignants ne peut être pleinement comprise sans examiner le rôle du sentiment d'efficacité personnelle. Cette notion, essentielle à la réussite professionnelle et à la persévérance dans le métier, constitue le prisme d'analyse central de notre recherche. Comprendre le lien entre insertion professionnelle et sentiment d'efficacité personnelle nous permettra de mieux saisir les mécanismes qui sous-tendent l'adaptation des enseignants débutants à leur environnement de travail, de comprendre comment ils peuvent surmonter les défis auxquels ils font face et réussir leur insertion professionnelle. Cette dynamique est détaillée dans la section suivante.

1.2 Lien entre l'insertion professionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle

Nous avons montré dans la section précédente la complexité du processus d'insertion professionnelle. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) joue un rôle important dans ce processus (Marcel, 2009).

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants comme défini par Gaudreau *et al.* (2012) se réfère à leur conviction en leur capacité à influencer positivement l'apprentissage et le comportement des élèves, y compris ceux qui présentent des difficultés comportementales. Ce sentiment est essentiel, car il affecte directement les pratiques éducatives et la gestion de la classe, contribuant ainsi à la réussite scolaire des élèves. Le SEP des enseignants englobe plusieurs dimensions, notamment la gestion de classe (la capacité à maintenir un environnement d'apprentissage ordonné et productif), les pratiques d'enseignement (l'adaptation des méthodes pédagogiques pour répondre aux besoins variés des élèves) et la planification des apprentissages (la préparation et l'organisation des leçons pour maximiser l'engagement et la compréhension des élèves). En somme, le SEP des enseignants est la confiance en leur propre efficacité à promouvoir un apprentissage réussi et à gérer les comportements difficiles en classe, tout en intégrant des compétences clés telles que la gestion de classe, les pratiques d'enseignement et la planification des apprentissages.

Le SEP se distingue du sentiment de compétence bien que ces deux concepts présentent des similarités importantes et tireraient leurs origines des mêmes sources (Viau, 2009). Toutefois, il importe de les distinguer puisque leurs assises théoriques diffèrent (Reeve, 2015). En effet, le sentiment de compétence réfère à la perception que l'individu a de sa compétence générale tandis que le SEP désigne la croyance en sa capacité à accomplir une tâche spécifique dans un contexte donné (Mukamurera *et al.*, 2019). Dans le cadre de ce mémoire, cette tâche spécifique correspond à la capacité de l'enseignant débutant à exercer efficacement trois compétences professionnelles clés : la gestion de classe, la planification des apprentissages et les pratiques d'enseignement. Ces compétences ont été retenues à partir de l'outil de mesure du SEP développé par Dellinger *et al.* (2008), et adaptées pour guider les entretiens réalisés dans cette recherche. Elles représentent à la fois des domaines fondamentaux du travail enseignant et des sources fréquentes de défis pour les enseignants en début de carrière (Giguère et Mukamurera, 2019 ; Mukamurera *et al.*, 2020).

Un enseignant peut développer un faible sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire douter de sa capacité à accomplir certaines tâches professionnelles dans un contexte donné. Cet enseignant aura peu de confiance en sa capacité à soutenir les apprentissages de ses élèves, mais également il aura une perception négative de sa performance dans les diverses compétences mobilisées dans sa profession (Martineau et Presseau, 2003). Cette perception négative résulte du manque de contrôle vécu par les enseignants sur les apprentissages de leurs élèves et sur les nombreuses tâches à accomplir. La lourdeur de la tâche et sa complexité font en sorte que les enseignants débutants se sentent rapidement débordés et donc auraient une perception négative de leur efficacité (Martineau et Presseau, 2003). Or, un enseignant faisant preuve de confiance en ses propres capacités sera plus à même de mettre en place un enseignement de qualité et saura améliorer ses pratiques (De Neve *et al.*, 2005).

Le sentiment d'efficacité personnelle est un élément essentiel dans la construction de l'identité professionnelle. En effet, un enseignant débutant ayant développé une forte confiance en sa propre efficacité serait plus à même d'acquérir de nombreuses compétences nécessaires à la pratique de son métier (Yoo, 2016). Goyette (2023) démontre que les enseignants qui développent une identité professionnelle positive ont une meilleure expérience d'insertion professionnelle, et par le fait même un SEP plus fort. Ainsi, le SEP et l'identité professionnelle entretiennent une relation réciproque, chacun contribuant au renforcement de l'autre.

La présence d'un sentiment d'efficacité personnelle fort chez un enseignant est plus susceptible d'augmenter son sentiment de satisfaction par rapport à son emploi et son amour de l'enseignement, ce qui le rend alors

plus enclin à mettre en œuvre des stratégies d'enseignement efficaces (Moé *et al.*, 2010). Il aura également tendance à ne pas choisir des méthodes de gestion de classe punitive (Mavropoulou et Pedeliadu, 2002) et sera plus ouvert à intégrer des pratiques de différenciation dans sa classe (Gaudreau *et al.*, 2012). Toutefois, un CEPS trop fort par rapport au niveau réel de compétence de l'enseignant peut également entraîner des impacts négatifs. En effet, les enseignants qui se surestiment peuvent avoir des attentes irréalistes envers eux-mêmes et vivre un découragement important qui nuit à la persévérance dans leur choix de carrière (Dassa et Nichols, 2019). Enfin, les enseignants se sentant efficaces notamment au niveau de la gestion de classe ou au niveau des stratégies d'enseignement seraient plus satisfaits et heureux dans leur emploi que les enseignants dont le sentiment d'efficacité est plus faible (Klassen et Chiu, 2010).

Ces compétences ont été choisies, car elles représentent des domaines clés dans lesquels les enseignants doivent se sentir efficaces pour réussir leur insertion professionnelle. Elles sont également reconnues dans la littérature comme des sources fréquentes de défis et d'incertitude en début de carrière (Karsenti *et al.*, 2018 ; Mukamurera *et al.*, 2019), ce qui justifie leur pertinence pour une évaluation ciblée du SEP. De plus, elles sont centrales dans les outils d'évaluation du SEP, notamment dans l'échelle développée par Dellinger *et al.* (2008), permettant ainsi une mesure fine du sentiment d'efficacité perçu dans ces domaines.

La gestion de classe est souvent citée comme la préoccupation majeure des enseignants en début de carrière et leur principale source de difficultés (Mukamurera *et al.*, 2020). La planification des apprentissages et les pratiques d'enseignement sont également des domaines où les enseignants débutants éprouvent des défis significatifs, nécessitant une adaptation constante et une réflexion pédagogique approfondie (Giguère et Mukamurera, 2019).

On définit le CEPS relatif à la gestion de classe comme étant la croyance de l'enseignant en sa capacité à maintenir un environnement d'apprentissage ordonné et productif, où les élèves peuvent se concentrer et participer activement. Le SEP relatif aux pratiques d'enseignement désigne la conviction qu'a un enseignant en sa capacité à adapter ses méthodes pédagogiques pour répondre aux besoins variés des élèves. Cela implique l'utilisation de stratégies d'enseignement efficaces, c'est-à-dire des démarches planifiées et intentionnelles qui mobilisent des méthodes pédagogiques diversifiées, adaptées aux objectifs d'apprentissage, aux caractéristiques des élèves et au contexte éducatif (Legendre, 2005). Ces stratégies peuvent inclure, par exemple, l'enseignement explicite, l'apprentissage coopératif ou la différenciation pédagogique. Lorsqu'un enseignant croit en sa capacité à mettre en œuvre de telles approches, il renforce son SEP, ce qui favorise un enseignement de qualité, une meilleure gestion de classe et un climat d'apprentissage plus inclusif. Enfin, le SEP en lien avec la planification des apprentissages se rapporte à la

confiance de l'enseignant en sa capacité à préparer et organiser les leçons de manière à maximiser l'engagement et la compréhension des élèves, en tenant compte de leurs différents rythmes et styles d'apprentissage.

Dans la section qui suit, nous nous penchons plus spécifiquement sur l'insertion professionnelle et le SEP des enseignants racisés. Ces enseignants rencontrent des défis uniques à ces égards en raison de la confluence de plusieurs facteurs spécifiques liés notamment aux rôles et attentes spécifiques à leurs égards, ainsi qu'aux expériences de racisme, qui méritent une attention particulière.

Dans le cadre de ce mémoire, le terme « racisé » est utilisé pour désigner la subjectivité par laquelle certains individus sont perçus comme « autres » ou « différents » par rapport à la majorité culturelle, soit la majorité blanche et francophone (Pierre, 2016). Ce terme met en lumière la construction sociale de la race et se veut une alternative critique à celui de « minorités visibles », utilisé par le gouvernement canadien pour désigner les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche. Les principaux groupes désignés comme minorités visibles incluent notamment les personnes sud-asiatiques, chinoises, noires, philippines, arabes, latino-américaines, asiatiques du Sud-Est, asiatiques occidentales, coréennes et japonaises (Statistique Canada, 2021).

Par ailleurs, la majorité culturelle sera désignée dans ce mémoire par l'expression « majorité blanche », en référence aux personnes perçues comme blanches et appartenant au groupe dominant sur les plans historique, social et institutionnel au Québec.

1.3 Spécificités de l'insertion professionnelle des enseignants racisés

Dans ce mémoire, nous nous intéressons spécifiquement aux enseignants racisés nés au Québec ou y ayant effectué une grande partie de leur scolarité primaire et secondaire, puisque nous souhaitons comprendre l'influence de la racialisation sur leur insertion professionnelle. En effet, nous considérons que ces enseignants partagent une connaissance approfondie des codes du système scolaire québécois, ce qui les distingue des enseignants immigrants pour qui l'insertion peut être marquée par un déracinement ou un choc culturel. Ainsi, les difficultés rencontrées par les enseignants racisés formés au Québec ne peuvent être attribuées à une méconnaissance du contexte scolaire, mais doivent être analysées à la lumière des dynamiques de racialisation. À partir de cette perspective, nous explorons les écrits portant sur les enseignants racisés afin de mieux comprendre les défis spécifiques qu'ils rencontrent dans leur insertion professionnelle.

Dans cette section, nous nous intéressons aux écrits concernant les enseignants racisés. D'abord, nous documentons les défis qu'ils rencontrent lors de leur intégration dans le milieu scolaire. Nous mettons notamment en lumière les rôles et les attentes du milieu scolaire à leur égard et soulignons l'influence du racisme et du contexte de racialisation sur leurs expériences professionnelles. Par racialisation, nous entendons le processus sociologique par lequel certaines caractéristiques physiques ou culturelles, telles que la couleur de peau, les traits du visage, l'accent ou encore le nom, sont perçues comme des marqueurs d'altérité et associées à une supposée appartenance raciale. Ce processus contribue à la catégorisation des individus en groupes hiérarchisés, ce qui engendre des inégalités et des formes de discrimination systémiques (Dhume et Bérard, 2023). Dans le contexte scolaire, cela signifie que les enseignants racisés sont fréquemment perçus à travers le prisme de ces marqueurs, ce qui influence non seulement les attentes à leur égard, mais aussi leur légitimité perçue et leur intégration professionnelle.

Il est vrai qu'aucune statistique publique détaillée ne recense actuellement la proportion exacte d'enseignants racisés dans le réseau scolaire québécois. Toutefois, les programmes d'accès à l'égalité en emploi, mis en place par le gouvernement du Québec, permettent de recueillir certaines données sur la représentation des minorités visibles, notamment dans la fonction publique. Ces programmes reposent sur une démarche volontaire d'auto-identification, ce qui limite toutefois la portée et la précision des données disponibles. Ainsi, bien qu'ils offrent un aperçu partiel de la diversité dans le milieu de l'éducation, ils ne permettent pas encore de dresser un portrait complet de la présence des enseignants racisés dans l'ensemble du réseau scolaire québécois (Gouvernement du Québec, s.d.). On sait toutefois que la présence de ces enseignants est de plus en plus marquée dans le milieu scolaire québécois (Niyubahwe *et al.*, 2018 ; Duchesne *et al.*, 2019), notamment en raison de la hausse de l'immigration.

Les recherches canadiennes et québécoises dans le domaine de l'éducation se sont principalement intéressées au vécu des enseignants d'immigration récente, tandis que les études spécifiques sur les enseignants racisés (dont une grande partie sont nés au pays) demeurent rares. La distinction est importante puisque, comme le constate Larochelle-Audet (2019), les recherches s'intéressant à l'insertion professionnelle des enseignants immigrants empruntent un cadre d'analyse qui occulte l'impact des rapports de pouvoir liés à la race. Et, lorsque des enseignants racisés nomment la discrimination et le racisme pour décrire leur expérience, ceux-ci sont souvent traités comme des perceptions individuelles plutôt que comme un problème systémique.

Les enseignants racisés d'immigration récente peuvent certes rencontrer des défis d'insertion professionnelle liés à des enjeux de distance entre leur culture d'origine et celle du milieu d'accueil, mais

ces enjeux ne se posent pas pour les enseignants racisés de deuxième génération et plus. En revanche, les dynamiques raciales et racistes les touchent indistinctement. Il serait d'ailleurs pertinent de se questionner à savoir si le milieu scolaire différencie réellement les enseignants racisés de deuxième génération de ceux issus de l'immigration récente, ou s'il leur attribue les mêmes idées préconçues et stéréotypes raciaux qui influencent leur insertion professionnelle.

L'arrivée dans le milieu scolaire

Les enseignants racisés vivent des expériences particulières lorsque vient le temps de s'intégrer au milieu scolaire (Niyubahwe *et al.*, 2018 ; Duchesne, 2020 ; Achinstein, Ogawa *et al.*, 2010 ; Dhume et Bérard, 2023). D'abord, ils ont eu une expérience scolaire différente de celle de leurs pairs qui ne sont pas porteurs de marqueurs de racialisation. En effet, il est possible que les enseignants racisés aient évolué dans des milieux où leur expérience en tant qu'élève a été empreinte de racisme et de discrimination (Thésée et Carr, 2016). Ces expériences négatives peuvent affecter leur confiance en eux et leur sentiment d'appartenance lorsqu'ils intègrent le milieu scolaire en tant qu'enseignants. Par exemple, un enseignant qui a été victime de discrimination peut être plus vigilant et sensible aux dynamiques de pouvoir et aux injustices dans son environnement de travail. (Thésée et Carr, 2016).

Certains d'entre eux vont critiquer le manque de soutien et d'ouverture à leur égard de la part de la communauté éducative (Morissette *et al.*, 2014). Morissette *et al.* (2014) relatent le témoignage d'un enseignant racisé ayant exprimé son sentiment d'isolement et de manque de soutien lorsqu'il aurait essayé d'introduire des pratiques pédagogiques inclusives dans sa classe. Cet enseignant soutient que ses collègues et la direction de l'école n'ont pas montré d'intérêt pour ses initiatives, ce qui a renforcé son sentiment de marginalisation. Dans le même sens, un conseiller pédagogique interviewé par Laroche-Audet (2019) rapporte avoir observé que les enseignants racisés seront moins bien accueillis dans leur milieu si les pairs doutent de leurs compétences en se basant sur des observations superficielles (par exemple, si le groupe classe semble agité et si l'enseignant paraît connaître certains défis au niveau de la gestion de classe) et émettent des doutes sur leurs compétences (Laroche-Audet, 2019). Ainsi, plutôt que de véritablement accompagner l'enseignant débutant, l'équipe-école peut adopter une posture de retrait, dans l'espoir qu'une autre personne plus compétente à leurs yeux succède à l'enseignant (Carpentier *et al.*, 2020).

Par ailleurs, pour plusieurs enseignants racisés l'insertion en milieu scolaire est synonyme de choc identitaire. Ils ont besoin de plus de ressources externes telles que le mentorat, les formations continues, les ressources psychosociales et également un réseau de soutien communautaire. Bien que les néo-enseignants

issus de la majorité blanche aient également besoin de ressources pour faciliter leur insertion professionnelle, la nature de leurs besoins diffère. Les enseignants débutants racisés, quant à eux, rencontrent des obstacles spécifiques liés à leur position minoritaire dans un système scolaire historiquement façonné par et pour la majorité blanche. Ils éprouvent souvent des difficultés à s'intégrer pleinement au milieu scolaire et se sentent perçus comme étrangers, y compris dans des établissements fréquentés par une majorité d'élèves racisés. Cette expérience d'isolement s'explique en partie par le manque de représentation des personnes racisées au sein du personnel enseignant et administratif, ce qui contribue à renforcer leur sentiment de marginalisation et d'exclusion (Mulatris et Skogen, 2012).

Plusieurs enseignants évoquent percevoir une discrimination en lien avec leur supposée appartenance raciale (Provencher, 2020) dans leurs relations professionnelles. Ils ont alors l'impression qu'ils doivent ajuster leurs comportements pour mieux répondre aux attentes implicites de la culture dominante et ainsi parvenir à s'intégrer au milieu professionnel. Ces stratégies d'adaptation, souvent perçues comme nécessaires, peuvent toutefois entraîner une forme d'effacement de soi ou une perte de leur identité personnelle (Provencher, 2020).

Dans la thèse de Larochelle-Audet (2019), des enseignants racontent qu'il leur est souvent arrivé d'être confondus avec un concierge ou un suppléant comme si l'on ne pouvait leur reconnaître le statut d'enseignant en raison de leur couleur de peau. Les témoignages d'enseignants démontrent à cet égard un lien important entre les rapports sociaux de race et de genre et le SEP.

En effet, l'un des enseignants interrogés, originaire d'Amérique du Sud, mentionne qu'il a été accueilli de façon positive par ses pairs, en partie à cause de son genre. Il explique que les hommes ne sont pas majoritaires dans la profession enseignante et qu'ainsi, sa présence est remarquée et soulignée positivement, ce qui aide son intégration. Toutefois, il convient de s'interroger sur l'impact que peut avoir le genre, en interaction avec la racialisation, sur la manière dont ces enseignants sont perçus et accueillis. En effet, les dynamiques de pouvoir liées à la supposée appartenance raciale, combinées aux normes de genre, peuvent influencer les expériences d'inclusion ou d'exclusion vécues dans le milieu scolaire. Par ailleurs, toujours dans la thèse de Larochelle-Audet, un autre enseignant de genre masculin interrogé, d'origine haïtienne, ne semble pas avoir bénéficié de ce regard positif, et ce malgré le fait qu'il soit également un enseignant de genre masculin. Les enseignantes débutantes d'origine arabe font également souvent face à des préjugés basés sur la vision négative de l'islam que leurs collègues masculins ne vivent pas de la même manière (Larochelle-Audet, 2019). L'impact du genre est donc important et les résultats de recherche suggèrent que les hommes racisés vivraient des expériences d'insertion relativement plus aisées. Cependant, il est

important de noter que l'expérience des enseignants racisés varie selon leur origine ethnique, certains stéréotypes spécifiques étant associés à certains groupes ethniques, indépendamment du genre.

Les rôles et les attentes spécifiques assignés et la pression de performance

Les enseignants racisés, en particulier ceux issus de l'immigration ou perçus comme appartenant à une minorité ethnique, sont souvent sollicités pour jouer un rôle de médiateurs culturels. Ils sont parfois appelés à traduire, à expliquer des références culturelles aux collègues ou aux parents, et à agir comme modèles pour les élèves partageant leur origine ethnoculturelle (Niyubahwe *et al.*, 2018). Cette charge additionnelle, bien que parfois valorisante, peut être perçue comme une attente implicite qui alourdit leur charge mentale et professionnelle.

En effet, ceux qui œuvrent dans des milieux homogènes rapportent qu'ils doivent fréquemment endosser le rôle de médiateur culturel auprès des familles et des élèves de même origine qu'eux (Morissette *et al.*, 2014). Leur compréhension intime de la culture familiale peut être instrumentalisée pour demander aux enseignants de communiquer avec les parents, de faire de la traduction, voire même d'expliquer certains facteurs culturels à leurs collègues appartenant à la majorité blanche. Certains sont irrités de se voir accorder des étiquettes en lien avec leur origine ethnique (Niyubahwe *et al.*, 2018). Bien qu'ils soient conscients que les élèves appartenant à la même origine sont heureux de pouvoir bénéficier d'un modèle positif dans le milieu scolaire, certains ne sont pas à l'aise avec les stéréotypes et les idées reçues. Ils aimeraient développer leur propre image sans qu'elle soit associée à leur appartenance culturelle et sans attentes, positives ou négatives, de la part de la communauté éducative (Larochelle-Audet, 2019). Ce rôle de modèle, voire de passeur culturel, est également mis de l'avant et utilisé pour justifier le besoin de recruter davantage d'enseignants racisés afin d'offrir des modèles de réussite aux élèves issus des mêmes minorités culturelles. On croit que les enseignants racisés sont plus enclins à prendre en considération la diversité lors de leurs interventions (CDPDJ, 2009b). Ainsi, ces situations spécifiques auxquelles font face les enseignants racisés peuvent avoir un impact sur le développement de leur SEP, tel qu'étudié dans cette recherche.

Aux États-Unis, Milner et Hoy (2003) se sont penchés sur la question du SEP dans une étude de cas portant sur une enseignante afro-américaine dans un milieu majoritaire blanc. Ils ont observé que ce contexte entraînait des impacts physiologiques et émotionnels qui influençaient le développement de son sentiment d'efficacité personnelle. Dans cette étude, le SEP de l'enseignante est évalué en relation avec sa capacité à gérer les stéréotypes et les menaces perçues ainsi qu'à maintenir son engagement et sa persévérance dans des environnements de travail difficile. Selon les auteurs, ces impacts sont probablement attribuables à la

pression que l'enseignante se mettait sur les épaules pour faire ses preuves au sein de l'école et de dépasser les stéréotypes raciaux dont elle pouvait être victime. L'enseignante s'était également attribué une charge de travail considérable qui a également eu des effets notables sur le développement de son sentiment d'efficacité. Mulatris et Skogen (2012) ont documenté que les enseignants débutants racisés peuvent ressentir un fort besoin de reconnaissance de leurs compétences ainsi que le besoin de se sentir légitimes dans un milieu où ils sont minoritaires.

Abawi (2020) s'est intéressé à l'expérience des enseignants racisés dans le contexte ontarien, où plusieurs politiques d'embauches dites inclusives ont été mises en place afin de favoriser la diversité du corps enseignant. Les enseignants racisés interrogés relataient vivre des expériences de « tokenization », c'est-à-dire qu'ils ont l'impression que leur embauche n'est pas en lien avec des compétences qui leur sont reconnues, mais bien en lien avec des quotas à remplir. Le phénomène est nommé à plusieurs reprises par plusieurs enseignants et mériterait d'être étudié davantage puisqu'il perpétue le racisme dans les milieux en associant le succès des enseignants racisés à leur appartenance à un groupe racisé plutôt qu'à leur compétence professionnelle.

Les enjeux d'évaluation de la compétence professionnelle en début de carrière

Plusieurs enseignants racisés témoignent avoir été évalués par leur direction à des fréquences plus importantes que les enseignants blancs (Larochelle-Audet, 2019). Dans de nombreux centres de services, il est de pratique courante d'évaluer un enseignant lors de ses premiers contrats afin de lui permettre d'accéder à la liste de priorité. Il faut savoir qu'un enseignant qui n'est pas évalué aura une note positive et que dans la pratique, il arrive fréquemment que les directions d'école ne procèdent pas aux évaluations par manque de temps. Les directions mentionnent baser leur décision d'évaluer un enseignant ou non en tenant compte de l'opinion des autres enseignants de l'école (Larochelle-Audet, 2019). Cela pourrait expliquer que certains enseignants racisés considèrent être plus sujets aux évaluations que leurs collègues. Mais il faut aussi noter que lorsque les décisions d'évaluation reposent sur des opinions subjectives des pairs, elles peuvent être fortement influencées par des stéréotypes, des préjugés ou des jugements superficiels liés au racisme. Les directions mentionnent trois critères principaux qui guident leurs évaluations : la gestion de classe, les capacités relationnelles ainsi que l'autonomie. Plusieurs enseignants racisés rapportent justement vivre des difficultés au niveau de la gestion de classe, ils ont une méconnaissance du milieu et ils ont peur de demander de l'aide par crainte de se sentir rejetés (Niyubahwe *et al.*, 2018). Ils critiquent également le manque de soutien et d'ouverture à leur égard de la part de la communauté éducative (Morissette *et al.*, 2014).

Ainsi, les enseignants racisés sont plus fréquemment évalués et cette évaluation porte principalement sur les trois aspects de la profession qui représentent des défis pour eux ou pour lesquels des stéréotypes négatifs leur sont associés, ils seront plus à même d'être jugés sévèrement, d'échouer leur évaluation et de prolonger leur période de probation et donc de demeurer précaires plus longtemps (Giguère et Mukamurera, 2019). Le statut d'enseignant précaire a des impacts négatifs importants sur l'insertion professionnelle des enseignants racisés qui se sentent dévalorisés par ce statut et qui font les frais de l'instabilité qui y est associée (Provencher, 2020). Certains enseignants racisés s'étant vu attribuer des notes faibles lors d'évaluations réalisées par leur supérieur attribuent d'ailleurs cette situation à l'omniprésence des personnes blanches aux postes de direction d'établissement (Duchesne, 2020). Par ailleurs, avant même l'entrée dans la profession, plusieurs stagiaires racisées rapportent avoir reçu des évaluations faibles, qu'elles attribuent au racisme et à la discrimination. Ces perceptions contrastent avec celles des milieux de stage, qui expliquent ces résultats par des lacunes au niveau des compétences (Duchesne, 2020). Ces évaluations, qu'elles soient en contexte de stage ou d'emploi, participent à la construction d'un discours de disqualification professionnelle, qui vient nourrir et renforcer les stéréotypes raciaux existants. Elles contribuent ainsi à légitimer, de manière implicite, les inégalités systémiques auxquelles ces enseignants sont confrontés.

Les expériences directes de racisme

Les témoignages d'enseignants recueillis par Laroche-Audet (2017) montrent que les enseignants interrogés ressentent une certaine occultation du racisme et de la discrimination qu'ils peuvent vivre dans leurs milieux de travail. Parallèlement, depuis une dizaine d'années, le contexte québécois est marqué par une recrudescence des discours racistes et populistes dans l'espace public, dans les médias et au sein des établissements scolaires, en raison de l'importante présence médiatique accordée à certains enjeux touchant de près ou de loin les populations racisées (la Charte des valeurs québécoises, la loi 21 sur la laïcité de l'État, le projet de loi 84 sur la protection des enfants, ou encore le projet de loi 94 visant à renforcer la laïcité dans les écoles, projet de charte des valeurs québécoises, crise des accommodements raisonnables, etc.). Potvin (2016) soutient que le projet de charte des valeurs québécoises et la crise des accommodements raisonnables ont causé une légitimation politique des discours racistes, notamment autour de l'islam. Cela aurait ainsi intensifié les préjugés et stéréotypes raciaux à l'égard des personnes musulmanes et aurait un impact sur la perception et le vécu des enseignants racisés dans le milieu scolaire. Ainsi, les enseignants racisés peuvent faire face à des formes directes de racisme (discrimination explicite) et à des formes indirectes (micro-agressions, attentes différencierées) (Thésée et Carr, 2016) comme celles que nous avons identifiées dans les

sous-sections précédentes. Ces expériences peuvent avoir un impact majeur sur leur insertion dans le milieu professionnel.

Dans l'étude de Niyubahwe *et al.* (2014), par exemple, des enseignants racisés rapportent avoir vécu différentes formes de racisme, tant directes, comme des remarques explicites de collègues, qu'indirectes, telles que l'exclusion systématique de la vie sociale scolaire. Cette exclusion peut se manifester par une absence d'invitation aux activités sociales organisées ainsi qu'aux discussions informelles, par le fait de ne pas être consulté dans les décisions collectives et les projets d'équipe. Elle peut aussi se vivre par la distance et le malaise ressenti dans les relations interpersonnelles avec les collègues.

Certains mentionnent également avoir été confrontés à des attitudes discriminatoires de la part de parents d'élèves (Niyubahwe *et al.*, 2014). Des constats similaires émergent des témoignages d'enseignants et de directions d'établissement noirs œuvrant à Montréal, qui décrivent des expériences marquées par des micro-agressions, des jugements biaisés et un manque de reconnaissance professionnelle (Lafortune & Kanouté, 2023).

Selon l'étude d'Abawi (2020) menée en Ontario, les enseignants interrogés mentionnent avoir été confrontés à des situations de racisme au moment d'obtenir un poste permanent. Ils indiquent avoir dû fournir des preuves de maîtrise de la langue ainsi que des documents attestant leur compétence, exigences qui ne sont pas demandées systématiquement à tous les enseignants. Plusieurs racontent aussi avoir été obligés de montrer leurs cartes d'employé lors de suppléances occasionnelles, une expérience qui n'est pas partagée par les enseignants de la majorité blanche. Une enseignante de la majorité blanche interrogée relate également avoir réussi à obtenir un poste plus rapidement qu'une enseignante pakistanaise, reléguée à un poste d'enseignante suppléante depuis plus de 7 ans (Abawi, 2020). Abawi (2020) soutient l'importance de centrer les discussions sur le racisme et la race lorsqu'il est question de diversité et d'inclusion, plutôt que de contourner le sujet en abordant les enjeux sous une perspective multiculturelle, ce qui semble être davantage le cas actuellement dans le contexte ontarien, comme québécois (St-Pierre *et al.*, 2023).

Les compétences étudiées et l'expérience des enseignants racisés

Les enseignants racisés vivent également des expériences uniques en lien avec les trois compétences ciblées dans ce mémoire, soit la gestion de classe, la planification des situations d'enseignement-apprentissage et les pratiques d'enseignements. En effet, selon Gaudreau *et al.* (2012), les enseignants racisés peuvent éprouver des défis supplémentaires en raison de leurs expériences passées de discrimination et de racisme

qui auraient une influence potentielle sur leur confiance en leurs capacités de gestion de classe. Dans l'article de Duchesne (2020), plusieurs exemples concrets illustrent les défis auxquels sont confrontés les enseignants racisés en matière de gestion de classe. En effet, Duchesne (2020) relate que les enseignants racisés peuvent être perçus comme ayant moins d'autorité par les élèves, mais également par les enseignants, et ce en raison de stéréotypes raciaux qui leur sont attribués. Par exemple, un enseignant d'origine africaine a rapporté que ses élèves remettaient plus souvent en question ses décisions disciplinaires comparativement à ses collègues non racisés. Ce constat est également relevé par Dhume et Bérard (2023) qui relèvent le témoignage d'un enseignant racisé dont l'autorité et les décisions disciplinaires sont souvent remises en question par ses élèves.

Les stéréotypes raciaux peuvent aussi influencer les relations avec les parents. Par exemple, Duchesne (2020) décrit l'expérience d'une enseignante d'origine asiatique qui a constaté une plus faible collaboration de la part de certains parents, ceux-ci étant moins enclins à respecter ses recommandations pédagogiques. Ce manque de soutien parental peut nuire à l'autorité perçue de l'enseignante, ce qui complique l'établissement d'un climat de classe propice à l'apprentissage et affecte ainsi directement sa gestion de classe. Duchesne (2020) souligne d'ailleurs que ces enseignants doivent ajuster leurs pratiques non seulement pour répondre aux besoins des élèves, mais aussi pour surmonter les préjugés et établir leur autorité, ce qui peut rendre leur tâche plus complexe et émotionnellement exigeante.

En ce qui concerne les pratiques d'enseignement des enseignants racisés, plusieurs auteurs ont relevé que ces derniers ont tendance à adopter des approches centrées sur les besoins des élèves, en tenant compte de la diversité culturelle et des besoins spécifiques, dans le but de créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et de déconstruire les rapports de domination (Gist, 2017 ; Achinstein *et al.*, 2010 ; Dhume et Bérard, 2023 ; Larochelle-Audet, 2019 ; Duchesne, 2020). Toutefois, cette volonté d'adapter leurs pratiques peut représenter un enjeu en soi, car elle exige un effort supplémentaire de la part des enseignants racisés, qui doivent souvent composer avec des stéréotypes, un manque de reconnaissance institutionnelle ou un isolement professionnel.

Enfin, en ce qui concerne la planification des apprentissages, les auteurs soulignent que les enseignants racisés intègrent souvent des éléments de diversité culturelle dans leurs séquences pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins de leurs élèves et de favoriser leur engagement (Niyubahwe *et al.*, 2018 ; Duchesne, 2020 ; Gist, 2017 ; Achinstein *et al.*, 2010 ; Dhume et Bérard, 2023 ; Larochelle-Audet, 2019).

En résumé, nous avons montré que l'insertion professionnelle des enseignants est un processus complexe marqué par de nombreux défis, tels que la gestion de classe, les relations avec les collègues et les parents, ainsi que les difficultés institutionnelles. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) joue un rôle crucial dans ce processus, car les enseignants ayant un SEP élevé sont plus susceptibles de réussir leur insertion professionnelle et de développer une identité professionnelle forte. De plus, les enseignants racisés doivent composer avec des défis supplémentaires liés au racisme systémique et aux attentes culturelles implicites, qui peuvent affecter leur légitimité professionnelle, leur bien-être et leur sentiment d'appartenance. Ces obstacles rendent leur intégration dans le milieu scolaire plus complexe et soulignent l'importance de mettre en place des programmes de soutien structurés, comme le mentorat, qui offrent un accompagnement personnalisé, favorisent le partage d'expériences et contribuent à renforcer leur confiance professionnelle.

Ces constats soulignent la nécessité d'approfondir la compréhension des expériences d'insertion professionnelle des enseignants racisés, en tenant compte des dynamiques de racialisation qui influencent leur parcours. Il est essentiel d'examiner comment ces enseignants perçoivent leur propre sentiment d'efficacité professionnelle au regard de la planification des apprentissages, des pratiques d'enseignement et de la gestion de classe, et de mettre en évidence comment leur environnement scolaire contribue à renforcer ou, au contraire, à affaiblir leur SEP. Tels sont les objectifs de cette recherche.

1.4 Objectifs de la recherche

L'insertion professionnelle des enseignants débutants est un processus ardu et complexe qui ne se déroule pas sans obstacle. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) constitue une dimension essentielle de ce processus, influençant de manière significative le développement professionnel. Dans ce mémoire, nous nous intéressons au SEP des enseignants racisés ayant effectué leur scolarité au Québec. En portant attention à cette population, il devient possible de mieux comprendre le rôle des dynamiques de racialisation dans le développement du SEP. Ces enseignants partagent une connaissance du système scolaire québécois comparable à celle de leurs collègues issus du groupe majoritaire blanc, ce qui permet d'écartier les facteurs liés à la distance culturelle ou linguistique. Sachant que l'environnement professionnel et les expériences vécues jouent un rôle central dans le développement du SEP, on peut émettre l'hypothèse que les enseignants racisés rencontrent des défis supplémentaires lors de leur insertion professionnelle, comparativement à leurs collègues blancs. En plus des défis liés à leur entrée dans la profession, ils peuvent également faire face à des obstacles découlant des processus de racialisation, c'est-à-dire des dynamiques sociales et institutionnelles qui attribuent des significations particulières à leur identité en contexte de racialisation. Ces

dynamiques peuvent engendrer des attentes implicites, des stéréotypes ou des formes de marginalisation, même en l'absence d'un déracinement culturel ou linguistique, comme c'est parfois le cas pour les enseignants immigrants. Cette hypothèse sera explorée à travers une approche qualitative, en recueillant les récits d'enseignants racisés sur leurs expériences concrètes en lien avec la planification des apprentissages, les pratiques d'enseignement et la gestion de classe. L'analyse de ces témoignages permettra de mieux comprendre comment les dynamiques de racialisation influencent leur SEP et leur parcours professionnel, et de mettre en lumière les obstacles systémiques auxquels ils sont confrontés.

Par exemple, il est documenté que le sentiment d'efficacité personnelle se développe notamment par les interactions auprès des pairs (Rondier, 2004). À cet égard, puisque certains enseignants racisés rapportent avoir vécu un traitement différencié en lien avec leurs marqueurs de racialisation, et ce que ce soit par le biais d'actions racistes ou par la difficulté de créer des liens avec les acteurs du milieu scolaire, on pourrait donc supposer que leur sentiment d'efficacité personnelle sera affecté par ces expériences que ne vivent pas les autres néo-enseignants appartenant à la majorité blanche. En effet, ce traitement différencié fait en sorte que les sources du SEP relatives à l'apprentissage social ainsi qu'à l'état émotionnel sont affectées et donc, on peut se questionner à savoir si le SEP en sera également impacté.

L'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière est un sujet sur lequel la recherche se penche de plus en plus (Duchesne et Kane, 2010 ; Leroux, 2014 ; Mukamurera *et al.*, 2019 ; Giguère et Mukamurera, 2019 ; Mukamurera, 2011 ; Carpentier, 2019 ; Clandinin, 2015 ; Bourque *et al.* 2007), la place du sentiment d'efficacité personnelle dans cette insertion est également une question qui a été abordée maintes fois. On peut également constater que la recherche s'intéresse de plus en plus au vécu des enseignants immigrants et à leur insertion dans la profession. Toutefois, peu de recherches se consacrent à l'insertion professionnelle des enseignants racisés qu'ils soient immigrants ou de deuxième génération ou plus et encore moins à leur sentiment d'efficacité personnelle. Dans la présente étude, nous nous intéressons au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants racisés œuvrant dans la grande région de Montréal. Les enseignants interrogés seront des enseignants du primaire ayant cinq ans ou moins d'expérience, ils devront être nés au Québec ou y avoir réalisé leur éducation primaire ou secondaire. Nous avons choisi d'étudier les enseignants racisés ayant effectué leur scolarité au Québec afin d'exclure les facteurs liés à l'adaptation au système scolaire québécois et de mieux isoler l'impact du contexte de racialisation sur le SEP. Contrairement aux enseignants immigrants, ces enseignants partagent un parcours scolaire similaire à leurs collègues québécois blancs, ce qui permet d'éviter de confondre les effets de la racialisation avec ceux liés à un éventuel choc migratoire ou à des différences de formation initiale (Larochelle-Audet, 2019).

1.4.1 Objectif général de la recherche

L'objectif de ce mémoire est de décrire la perception du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants racisés formés au Québec et d'analyser les facteurs environnementaux pouvant l'influencer, en tenant compte de l'influence du contexte de racialisation.

La question générale de recherche pourrait se formuler comme suit : comment les enseignants racisés débutants (moins de 5 ans) dans la profession décrivent-ils leur sentiment d'efficacité personnelle par rapport à ces trois compétences : la planification des apprentissages, les pratiques d'enseignement et la gestion de classe ?

1.5 Pertinence scientifique et sociale de la recherche

S'intéresser au développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants racisés est pertinent d'un point de vue théorique, puisque le vécu de ces personnes est encore peu documenté. Il est souvent amalgamé à celui des enseignants récemment immigrés, alors que leurs réalités peuvent être fort différentes, malgré certains défis communs. En effet, contrairement aux enseignants immigrants, les enseignants racisés formés au Québec ne sont pas directement porteurs d'un projet migratoire. Toutefois, plusieurs peuvent ressentir une pression de réussite liée au parcours migratoire de leurs parents, ce qui peut influencer leur rapport à la profession et à la performance (Potvin, 2016). Par ailleurs, ils ne vivent pas nécessairement de choc culturel lié à une distance entre leur système éducatif d'origine et celui du Québec, certains n'ayant d'ailleurs connu que ce dernier. Cela permet de mieux isoler l'effet des dynamiques de racialisation sur leur insertion professionnelle (Larochelle-Audet, 2019 ; Provencher, 2020). Cependant, comme étayés précédemment, plusieurs facteurs liés à leur identité en contexte de racialisation peuvent influencer leur parcours et leur sentiment d'efficacité.

L'usage de la Théorie critique de la race (TRC) dans la recherche en éducation demeure relativement rare au Québec, ce qui peut s'expliquer par l'absence de reconnaissance institutionnelle du racisme systémique. Cette absence freine l'analyse des effets de la racialisation sur les expériences scolaires et professionnelles des personnes racisées (Thésée, 2021). En adoptant cette approche, ce mémoire vise à mettre en lumière des dimensions souvent négligées dans la recherche, notamment les rapports de pouvoir qui influencent l'expérience des enseignants racisés, en particulier leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et leur insertion professionnelle. Ce positionnement contribue ainsi à combler un angle mort dans la littérature scientifique (Roithmayr, 2019).

Ainsi, d'un point de vue théorique, ce projet contribue à combler une lacune en favorisant une meilleure compréhension du SEP d'enseignants débutants, en lien avec le contexte de racialisation. Il permettra d'enrichir les cadres d'analyse existants en y intégrant une perspective qui prend en compte l'impact des rapports sociaux de race sur le développement du SEP.

D'un point de vue scientifique, il est aussi intéressant et pertinent de réaliser une analyse qualitative à partir d'un concept qui est associé à la recherche quantitative. En effet, le SEP est majoritairement étudié à travers des approches quantitatives, utilisant des échelles standardisées comme la Teacher Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran et Hoy, 2001). La méthode quantitative, bien qu'efficace pour identifier des tendances générales, ne permet pas de saisir les mécanismes sous-jacents qui influencent le développement du SEP, notamment dans des contextes spécifiques comme celui des enseignants racisés. Les méthodes quantitatives offrent une vue d'ensemble, mais ne permettent pas d'explorer les expériences individuelles, les interactions sociales et les événements marquants qui façonnent le SEP au fil du temps. En ce sens, une approche qualitative comme la nôtre s'avère particulièrement pertinente. Elle permet d'accéder à une compréhension plus fine du SEP en tenant compte des facteurs contextuels et subjectifs qui influencent son évolution. Par exemple, les interactions avec les collègues, la reconnaissance du milieu scolaire ou les expériences de racialisation sont des éléments difficiles à quantifier, mais qui jouent un rôle central dans la perception d'efficacité des enseignants. L'approche qualitative permet ainsi d'explorer ces aspects à travers les récits et expériences des participants, offrant une perspective plus nuancée que ne le feraient des données chiffrées.

La pertinence du sujet se manifeste aussi d'un point de vue social, voire professionnel. D'abord, en comprenant davantage le vécu des enseignants racisés, on sera plus à même de favoriser leur développement professionnel et leur rétention, ce qui bénéficie à l'ensemble du secteur de l'éducation. En effet, la pénurie persistante dans le domaine de l'enseignement, combinée à un taux de décrochage élevé en début de carrière, alors que de 20 à 30 % des jeunes enseignants quittent la profession au cours des cinq premières années (Ahehehinnou, 2019 ; Karsenti *et al.*, 2015), souligne l'importance de porter une attention particulière aux enseignants débutants ainsi qu'aux facteurs aggravants susceptibles de provoquer leur départ. Cette pénurie de main-d'œuvre et le décrochage des enseignants débutants peuvent en partie s'expliquer par des lacunes au niveau de l'accueil et de l'insertion des enseignants débutants, tels qu'étayés précédemment. Il est donc pertinent de s'intéresser à l'insertion professionnelle afin de pouvoir cibler les aspects sur lesquels le milieu scolaire pourrait intervenir afin d'améliorer le recrutement et la rétention du personnel enseignant. Le SEP est un élément sur lequel nous pouvons nous pencher pour comprendre et étudier les divers aspects relatifs à l'insertion professionnelle (IP). En effet, selon Homsy *et al.* (2019), le facteur le plus susceptible d'influencer sur la qualité et la performance d'un système d'éducation et pour lequel des politiques

publiques peuvent être mises en place est le niveau de compétence et d'efficacité des enseignants. En analysant les facteurs environnementaux qui influencent le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) chez les enseignants racisés débutants, il sera plus facile de cibler des leviers d'intervention pertinents afin de mettre en place un soutien adapté. Cette recherche vise à dégager des pistes concrètes pour orienter l'élaboration de politiques éducatives plus inclusives et adaptées aux réalités des enseignants racisés. En tenant compte des dynamiques de racialisation dans le milieu scolaire, ces recommandations pourraient contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement et à promouvoir une plus grande équité au sein du système éducatif. Cela permettra non seulement d'améliorer leur rétention des enseignants racisés dans la profession, mais aussi de rendre l'enseignement plus attractif pour cette population.

Dans le prochain chapitre, nous présentons le cadre théorique de la recherche en nous intéressant aux deux concepts clés qui guident notre recherche, soit le SEP et le phénomène de racialisation.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons le cadre théorique du projet. Nous commençons par explorer le concept du sentiment d'efficacité personnelle de manière générale, avant de l'examiner dans le contexte de l'insertion professionnelle. Enfin, nous abordons les spécificités du SEP des enseignants racisés, la population ciblée par ce projet. Par la suite, nous introduisons le concept de racialisation en le définissant et en le contextualisant dans le contexte québécois ainsi que dans le contexte éducatif. Nous concluons ce chapitre par une discussion sur la théorie raciale critique qui servira de cadre pour l'interprétation des données. Enfin, nous définissons nos objectifs spécifiques de recherche.

2.1 Définition et dimensions du sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle s'inscrit dans la théorie socioconstructiviste de Bandura (1986), docteur en psychologie et professeur à l'université de Stanford. Il élabore ce concept dans les années 1980. Rondier (2004) définit cette théorie en ces termes :

La théorie de l'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixés, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles (Rondier, 2004, p. 1 et 2).

L'efficacité personnelle se développe par l'entremise de quatre sources différentes (Rondier, 2004). En premier lieu, l'efficacité personnelle prend racine au travers de l'expérience active de maîtrise. Ainsi, les expériences de succès et d'insuccès vécues par une personne auraient la plus grande importance dans le façonnement de sa croyance en sa propre compétence. En effet, cette expérience réfère directement au vécu de l'individu par rapport aux tâches qui lui sont demandées. Par exemple, si un individu se voit présenter l'opportunité de faire face à un défi, qu'il saisisse cette opportunité et connaisse du succès, la croyance en sa propre capacité en sera assurément affectée. Inversement, le fait de vivre un échec pourrait également avoir un impact négatif sur la croyance en sa propre efficacité.

Ensuite, on traite de l'expérience dite vicariante. L'expérience vicariante est une expérience indirecte qui réfère à un apprentissage acquis par différentes sources, dont l'observation, mais également les expériences

de modelage où l'on peut comparer notre propre performance à celle d'un modèle et en tirer ainsi des conclusions en lien avec nos forces et faiblesses.

La persuasion verbale est le troisième facteur et traite de l'influence de ce qui est dit aux individus à propos de la croyance en leurs propres capacités. Cette persuasion inclut des suggestions, des avertissements, des conseils et des interrogations de la part des pairs. Plus ces encouragements sont formulés de la part de personnes significatives, plus l'impact sera important pour le développement du SEP de l'individu, particulièrement si ces encouragements sont formulés lors de périodes plus difficiles pour la personne.

Enfin, le dernier réfère à l'état physiologique et émotionnel de l'individu qui associera ce même état avec une performance, et ce bien qu'il n'y ait pas de liens de cause à effet entre la performance et l'état de l'individu.

Carré (2004) définit le sentiment d'efficacité personnelle comme étant un sentiment subjectif selon lequel une personne aura confiance ou non en ses habiletés et en son potentiel de réussite dans un domaine donné. Un individu qui a confiance en ses chances de réussir augmentera effectivement ses chances de succès par cette croyance qu'il a en lui-même puisqu'il jugera pertinent et nécessaire de fournir les efforts et d'acquérir les habiletés qui lui permettront de réussir. En contraste, quelqu'un qui ne se sent pas apte à réussir ne se mobilisera pas puisque ses efforts seront jugés vains et inutiles, n'étant pas garants de succès. Cette définition s'inscrit dans une approche cognitive sociale selon laquelle la personnalité d'un individu se forge en partie par ses pensées, ses sentiments, ses valeurs et ses attentes.

En effet, bien que l'efficacité personnelle soit définie comme étant une habileté permettant aux individus d'accomplir certaines actions (le SEP étant ainsi le sentiment que l'on éprouve sur notre capacité à maîtriser cette habileté), les attentes que l'on a envers soi-même ont une influence importante sur le fait de mettre en œuvre cesdites habiletés. L'agentivité humaine est également un concept clé du sentiment d'efficacité personnelle puisque c'est cette composante qui permettra à la personne de mobiliser les efforts nécessaires afin de développer et de travailler cette capacité (Carré, 2004). L'autorégulation permet à la personne d'évaluer son travail et de s'ajuster. Donc, le sentiment d'efficacité personnelle va au-delà de l'acquisition d'habiletés puisque les pensées et les attentes peuvent influencer cet apprentissage et la mise en œuvre des processus nécessaires pour atteindre un but donné.

On retrouve trois dimensions de la perception d'efficacité personnelle qui causent une fluctuation constante dans ce dernier (Lent et Hackett, 1987). Ces dimensions sont le niveau, la force et la généralisation. Le

niveau réfère au degré de difficulté de la tâche que nous nous sentons en mesure d'accomplir, la force désigne la confiance qu'une personne aura sur sa performance estimée et la généralisation concerne les différentes situations dans lesquelles un individu se percevra comme étant efficace. Un autre des éléments du modèle est la croyance que l'on peut posséder par rapport au résultat de notre performance. Cette croyance s'exprime sous la forme de la question suivante : si j'effectue cette action, que se produira-t-il alors ? L'accent est donc mis non pas sur la performance en tant que telle, mais bien sur les répercussions de cette même performance. Il est crucial d'avoir des attentes fortes, mais现实的 de notre efficacité personnelle afin de produire et de maintenir des performances comportementales dans tous les aspects du développement humain.

Chaque individu possède un système d'autoévaluation qui lui permet d'exercer un certain contrôle sur ses pensées, ses sentiments ainsi que ses actions. Ces évaluations personnelles déterminent le degré d'effort qu'un individu accordera à une activité donnée, la durée de sa persévérance face aux obstacles ainsi que la résilience dont il fera preuve dans l'adversité. On suggère que l'efficacité personnelle se développe par le biais d'expériences réelles, des rétroactions reçues ainsi que des opportunités de mettre en pratique certaines techniques spécifiques en lien avec la compétence en jeu (Elliot *et al.*, 2010).

Selon Safourcade (2016), le concept de sentiment d'efficacité personnelle permet de mieux comprendre et même de prédire comment une personne agira ou pensera dans certaines situations. Une personne qui possède un SEP élevé abordera une tâche avec la conviction non seulement que cette tâche est réalisable, mais aussi qu'elle dispose des compétences nécessaires pour la mener à bien.

Ces différentes dimensions du SEP nous permettent de comprendre la complexité du développement du SEP. Dans le cadre de ce mémoire, nous analyserons comment ces dimensions se présentent dans le développement du SEP des enseignants débutants racisés face aux trois compétences ciblées — la gestion de classe, la planification des apprentissages, les pratiques d'enseignement.

2.1.1 Développement du sentiment d'efficacité personnelle en contexte professionnel

Après avoir exploré les différentes dimensions du sentiment d'efficacité personnelle, nous allons maintenant examiner comment ce concept s'applique dans un contexte professionnel. Lent et Hackett (1987) situent la théorie de l'efficacité personnelle de Bandura dans un contexte professionnel, le tout dans le but de faire émerger les concepts et les problèmes méthodologiques de cette théorie et d'observer la construction du

sentiment d'efficacité personnelle d'un individu dans sa carrière. Betz et Hackett (2006) sont les premiers à avoir proposé d'inclure cette théorie dans les modèles de développement professionnel. Le sentiment d'efficacité personnelle aurait une influence importante sur le choix de carrière des individus. Le sentiment d'efficacité personnelle semble permettre une compréhension de certains comportements se manifestant en début de carrière, tant au niveau des choix de programme d'étude qu'au niveau de la performance académique. Lent et Hackett (1987) croient qu'une personne possédant un fort sentiment d'efficacité personnelle sera plus satisfaite au travail et qu'elle recevra de meilleures rétroactions au niveau de sa performance que ses collègues ayant un sentiment d'efficacité personnelle faible. Il faut toutefois tenir compte du contexte de travail, par exemple un individu avec un sentiment d'efficacité personnelle fort dont l'emploi consiste en une série de tâches répétitives sera plus à même de ressentir des insatisfactions quant à son travail.

Selon Lent et Hackett (1987), le sentiment d'efficacité personnelle se distingue de l'estime de soi. En effet, le SEP n'est pas un trait global, mais il implique plutôt des domaines précis et particuliers et fluctuants. De plus, il ne s'agit pas d'un trait de personnalité stable.

Le développement du SEP en contexte professionnel est influencé par plusieurs facteurs. Dans cette section, nous nous concentrerons sur les caractéristiques spécifiques du SEP des enseignants et sur les éléments qui influencent ce sentiment dans le cadre de leur profession.

Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants présenterait certaines caractéristiques uniques. En effet, Bandura (2002) évoque un double enjeu. Ainsi, les croyances des enseignants influenceront leur façon de planifier et d'organiser les activités pédagogiques proposées aux élèves. Ces mêmes activités auraient un impact direct sur la perception des élèves de leur propre compétence intellectuelle. On remarque également que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est appelé à varier selon les différentes matières enseignées. Il est donc important de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants selon les matières et les compétences en tenant compte du caractère multiple des contextes auxquels ils sont exposés. Dans cette optique, le caractère multidimensionnel du SEP sera pris en compte lors des entretiens, en invitant les enseignants à évoquer différents contextes de leur pratique et en leur offrant la possibilité de nuancer leurs perceptions en fonction des trois compétences ciblées, soit la gestion de classe, la planification des apprentissages et les pratiques d'enseignement.

Si le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est souvent abordé sous l'angle des compétences et de la performance, il est important de rappeler que le terme « sentiment » renvoie également à une expérience

subjective, affective et identitaire. Dans un contexte de racialisation, cette dimension prend une signification particulière : le SEP ne se limite pas à la croyance en ses capacités professionnelles, mais inclut aussi le ressenti de légitimité, de reconnaissance et d'appartenance au sein de l'institution scolaire. Pour les enseignants racisés, le SEP peut ainsi être fragilisé non seulement par des obstacles techniques ou pédagogiques, mais aussi par des expériences de marginalisation, de stigmatisation ou d'invisibilisation. En ce sens, le SEP devient un indicateur de bien-être professionnel, mais aussi un révélateur des tensions identitaires vécues dans un environnement où les normes dominantes ne reconnaissent pas toujours la pluralité des identités enseignantes (Thésée, 2021 ; Dixson et Rousseau Anderson, 2018).

Un enseignant qui se perçoit comme efficace suscitera davantage la motivation chez ses élèves qui seront plus à même de réussir, validant et renforçant la perception d'efficacité de l'enseignant. Toutefois, un engrenage similaire se produira chez un enseignant ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle, occasionnant donc une baisse de motivation chez ses élèves. Cette baisse de motivation conduira généralement à de plus faibles résultats qui affecteront le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant. Les enseignants qui ont un sentiment d'efficacité personnelle fort adopteraient des croyances humanistes dans le cadre de leur travail. C'est-à-dire qu'ils croiraient fondamentalement en la capacité de leurs élèves à apprendre par le biais des expériences et des pratiques coopératives (Enochs *et al.*, 1995). Ces enseignants auraient tendance à manifester davantage d'optimisme dans la classe et ils seraient globalement plus performants dans les divers aspects de leur emploi. Ces enseignants seraient également plus susceptibles d'embrasser les nouvelles méthodes pédagogiques et auraient un souci de mettre à jour leurs pratiques.

Selon Dussault *et al.* (2001), en plus du sentiment d'efficacité personnelle, les enseignants expérimenteraient également ce qu'on appelle le sentiment d'efficacité générale. Ce sentiment réfère à la croyance en la capacité de l'ensemble des enseignants à être un moteur de changement pour les élèves désignés, et ce peu importe les contraintes du milieu. On parle ainsi de la croyance en l'effet enseignant. Par ailleurs, bien que ce mémoire se concentre principalement sur le sentiment d'efficacité personnelle individuel, la notion de sentiment d'efficacité générale n'est pas écartée. En effet, les entretiens incluent des questions portant sur le choix de carrière et l'entrée dans la profession, ce qui permet d'aborder, de manière implicite, la vision que les enseignants ont du métier et leur croyance dans la capacité collective de la profession à avoir un impact, malgré les contraintes du milieu. Cette perspective enrichit l'analyse en tenant compte à la fois des dimensions individuelles et collectives du SEP.

La variable qui semble avoir le plus d'influence sur le sentiment d'efficacité personnelle est la formation continue (Benoit, 2013). Les enseignants ayant suivi une formation continue seraient également ceux qui

démontreraient un sentiment d'efficacité plus élevé. Nous avons cependant montré dans le chapitre précédent que les enseignants débutants estimaient ne pas avoir suffisamment de temps pour profiter de ces formations qui entraînent une certaine surcharge de travail. On remarque aussi que ceux qui ont un sentiment d'efficacité personnelle important ont tendance à fréquemment demander conseil à leurs collègues (Benoit, 2013). Parmi les facteurs ayant une incidence positive sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle, on dénote également l'échange de matériel et le climat de collaboration instauré par la direction au sein de l'établissement scolaire. Ainsi, le sentiment de faire partie d'une équipe et de pouvoir se fier aux autres membres de cette équipe serait important afin de développer son sentiment d'efficacité personnelle et pour favoriser l'insertion subjective de l'enseignant débutant (Losego *et al.*, 2011). Tous ces facteurs sont relatifs à l'environnement de l'enseignant. En effet, comme mentionné précédemment, ces facteurs ont un impact significatif sur le développement du SEP et relèvent des caractéristiques du milieu dans lequel l'individu évolue. Si l'on reprend les sources du SEP, le climat de collaboration s'inscrit à travers la source de type persuasion verbale ainsi que l'état émotionnel et l'observation vicariante. Un climat de travail accueillant et bienveillant a donc un impact important sur trois des quatre sources d'influence du SEP. Gaudreau *et al.* (2012) citent plusieurs facteurs environnementaux ayant une influence sur le SEP de l'enseignant face à sa gestion de classe. Ceux-ci incluent entre autres les croyances véhiculées dans le corps enseignant et le climat de soutien et de collaboration dans le milieu. Ces principaux facteurs contextuels influençant le développement du sentiment d'efficacité personnelle contribuent à orienter la formulation de l'objectif de recherche, dans la mesure où ils représentent une variable importante à considérer pour mieux comprendre l'expérience des enseignants débutants racisés.

En résumé, le sentiment d'efficacité personnelle aurait une incidence significative important sur le sentiment de bien-être des enseignants. Les enseignants ayant un SEP fort sont plus susceptibles de persévérer dans leur profession et d'avoir un impact positif sur la réussite des élèves. De plus, bien que le développement du SEP soit influencé par plusieurs caractéristiques personnelles, l'environnement a un impact important sur le développement de ce dernier, ce qui porte à croire que des actions peuvent être mises en place dans les milieux scolaires afin de favoriser le développement du SEP.

C'est en ce sens aussi que nous nous intéressons spécifiquement à l'influence du contexte de racialisation sur les enseignants débutants racisés. Nous nous intéressons à l'influence, sur le développement de leur SEP, de facteurs clés tels le climat au sein de l'école (ouverture du milieu, bienveillance et entraide), la collaboration entre les enseignants et la rétroaction des pairs. L'analyse de ces facteurs prend appui sur la théorie raciale critique (TRC) que nous présentons dans la section qui suit.

2.2 Contexte de racialisation et racisme

Après avoir examiné le SEP et ses implications pour les enseignants, il est crucial de comprendre le contexte de racialisation. Il s'agit d'un concept clé pour la présente recherche, car celui-ci concerne directement le choix de la population étudiée, les enseignants racisés. Il nous apparaît également important de définir ce concept et les approches théoriques qui y sont liées. La racialisation se définit comme suit, selon Poiret *et al.* (2011) :

La racialisation se réfère aux pratiques et aux représentations racistes qui, selon les contextes, reposent sur une interprétation des apparences physiques censées traduire des origines communes ; mais aussi sur celle du lignage biologique supposé, indépendamment des caractéristiques phénotypiques exhibées par ceux qui en sont la cible, comme dans le cas du principe de la goutte de sang aux États-Unis ou des imputations de judéité en Europe. Dans un cas comme dans l'autre, la racialisation est fondée en nature, elle relève de l'hérédité et non de l'héritage, et elle s'inscrit toujours dans des rapports de domination/subordination contraignants la vie quotidienne des individus (Poiret *et al.* : 2011, p. 7-16).

La racialisation suppose l'existence de catégorisation raciale, où certains groupes seront considérés racialisés en fonction de certaines caractéristiques jugées comme étant des marqueurs ethniques et raciaux. Ces marqueurs peuvent être d'ordre biologique (phénotypiques), culturel, linguistique ou religieux. À partir de ces marqueurs visibles ou invisibles, des catégories sont assignées aux individus et celles-ci peuvent se révéler comme étant des motifs de stigmatisation et peuvent même influencer l'acceptation sociale de ces mêmes individus.

Le phénomène de racialisation peut être produit tant au niveau macro qu'au niveau micro. Au niveau macro, il est intégré dans les structures et les institutions sociales, tandis qu'au niveau micro, il se manifeste dans les interactions quotidiennes et les relations interpersonnelles. La définition même du concept est complexe et fait état de nombreuses réflexions et débats. Gonzalez-Sobrino et Goss (2019) mettent de l'avant l'importance d'utiliser ce terme au lieu de celui du mot « race » puisque la race n'est pas un concept ayant des assises scientifiques et biologiques.

Les caractéristiques à partir desquelles la racialisation prend forme sont contestées et débattues. Au cœur de la question de la racialisation existe une hiérarchisation raciale selon laquelle la race blanche est perçue comme neutre et supérieure. Les théories reliées à la race et au racisme cherchent à comprendre comment la race modèle, la société et le vécu de certains de ses membres ainsi qu'à comprendre comment les iniquités raciales sont créées et maintenues. Ainsi, l'on cherche à déterminer comment la race est utilisée pour créer et reproduire le racisme (Bilge et Forcier, 2016).

Cette perspective permet de comprendre les enjeux raciaux comme des processus dynamiques, ancrés dans des contextes historiques et sociaux en constante évolution. Elle met en lumière l'importance d'adopter une approche intersectionnelle, c'est-à-dire de considérer l'entrecroisement des différents marqueurs identitaires tels que la race, le genre et la classe sociale dans l'analyse des expériences vécues (Choo et Ferree, 2010). Le processus de racialisation, en tant que construction sociale, est souvent intérieurisé par les personnes racisées et contribue à façonner leur identité personnelle et professionnelle (Thésée, 2021).

Cependant, si la racialisation désigne le processus de formation des groupes raciaux, certaines critiques considèrent que le terme racialisation accorde une certaine légitimité au concept de race (Hochman, 2019). Or, les théoriciens défendent l'usage du terme, car il permet de nommer et de verbaliser le processus de formation de groupes raciaux, sans adhérer au principe selon lequel différentes races existent. En effet, la racialisation nomme ce qui se vit par certains groupes en raison de caractéristiques dites raciales. Selon la perspective antiraciste, il est important de nommer ces réalités si l'on veut comprendre le racisme et le déconstruire, et atteindre une meilleure justice sociale (Poiret *et al.*, 2011).

Les formes de racisme

Le racisme se définit comme étant un phénomène social et politique complexe qui va au-delà des simples préjugés individuels. Le racisme est un construit social qui se manifeste à travers des relations de pouvoir et des structures institutionnelles (Thésée et Carr, 2016).

Thésée et Carr (2016) identifient différentes formes de racisme. Le racisme institutionnel fait référence aux lois et normes des institutions qui favorisent les groupes sociaux dominants, au désavantage des groupes minoritaires. Le racisme sociétal, quant à lui, renvoie aux représentations sociales des groupes racisés dans la culture et les médias. Enfin, le racisme civilisationnel se rapporte aux croyances ancrées et à la vision du monde des individus.

Ces formes de racisme interagissent, mais sont également indépendantes. Elles se présentent de façon inconsciente chez les individus y contribuant et même chez ceux qui en vivent les répercussions. Puisque ces racismes se transmettent dans toutes les sphères sociales et qu'ils ne dépendent pas nécessairement d'une intention consciente, on les considère systémiques. Thésée et Carr (2016) identifient également les formes de racisme qu'ils qualifient comme « ouvertes », et donc plus directes. En effet, ces formes de racisme se déploient au cœur des interactions entre les individus. Leurs manifestations sont explicites et faciles à cibler. Elles peuvent prendre la forme de propos à caractère haineux ou discriminatoire ainsi que d'actions de degré

de violence variée à l'endroit d'une personne en raison de ses marqueurs identitaires raciaux. Dans le contexte professionnel, Meyer soutient que certaines personnes se feront juger comme moins compétentes, voire même moins intelligentes en raison de leur accent. Ce dernier peut même devenir un obstacle à l'emploi et à la promotion.

La langue comme marqueur de racialisation

Bien que la racialisation soit souvent associée à des caractéristiques visibles ou ethnographiques, la langue constitue également un vecteur important de différenciation sociale. En ce sens, si l'on parle fréquemment de « minorités visibles », il est aussi pertinent d'évoquer les « minorités audibles ». Une personne peut être racialisée en fonction de sa maîtrise de la langue dominante, que ce soit par son niveau de langue ou par son accent.

Meyer (2012) montre que l'accent peut agir comme un marqueur social porteur de préjugés et de discrimination. L'accent devient alors un indice audible d'altérité, signalant que l'individu n'appartient pas à la majorité blanche francophone. Ainsi, une personne peut être assignée à une catégorie raciale non seulement en raison de ses caractéristiques physiques, mais aussi en raison de son accent. Meyer souligne que la critique d'un accent peut masquer une forme de racisme, qu'elle qualifie de racisme linguistique, une manière socialement plus acceptable de discréditer l'autre.

Dans la même perspective, Galonnier et Audet (2019) rappellent que la racialisation ne repose pas uniquement sur des critères visibles, mais peut aussi s'appuyer sur des marqueurs culturels ou comportementaux, comme la langue ou l'accent. Ces éléments deviennent des indices d'altérité qui participent à l'assignation raciale, même en l'absence de différences physiques marquées.

Dupouy et Wilson (2024) démontrent que la catégorisation de certaines prononciations comme « mauvaises » participe à la reproduction du racisme systémique. L'accent est alors instrumentalisé pour assigner une identité raciale, et ce, même lorsque la personne maîtrise parfaitement la langue dominante. Ces auteurs montrent que l'accent standard est implicitement associé à la majorité blanche, tandis que les accents divergents sont perçus comme moins légitimes, y compris lorsqu'ils sont portés par des locuteurs francophones.

Dans le contexte universitaire, Dupouy et Wilson soulignent que les étudiants sont souvent encouragés à adopter un accent standard, ce qui hiérarchise implicitement les accents et renforce la norme dominante.

Une personne qui possède un accent perçu comme minoritaire peut ainsi être jugée moins compétente ou moins crédible (Meyer, 2012 ; Dupouy et Wilson, 2024).

Bien que ces travaux s'inscrivent principalement dans le contexte français, White et Blanchet (2015) relèvent des dynamiques similaires au Québec. Ils montrent que les accents régionaux y sont également jugés comme inférieurs à l'accent dit « standard ». On peut donc comprendre qu'un accent qui s'éloigne de la norme institutionnelle, qu'il soit régional ou révélateur d'autres appartenances sociales et culturelles, sera perçu comme moins professionnel, voire moins légitime.

2.2.1 Théories critiques et phénomènes de racisme/racialisation en éducation

Le concept de racialisation étant défini, nous allons maintenant explorer comment ce phénomène se manifeste dans le milieu scolaire. La théorie raciale critique prend racine aux États-Unis dans les années 1970 et 1980 où elle est créée afin de répondre aux limitations perçues du mouvement des droits civiques (Lynn et Dixson, 2013). Au cœur de cette théorie se retrouvent quelques principes clés.

D'abord, on retrouve le racisme systémique qui décrit le racisme comme une norme intégrée dans les institutions et les systèmes, on ne traite plus du racisme comme étant un ensemble d'actes isolés (Dixson et Rousseau Anderson, 2018). En effet, la théorie raciale critique repose sur le postulat que le racisme est une réalité ordinaire et quotidienne pour les personnes racisées. Ainsi, on dissocie le racisme d'actes à caractère isolé et on l'examine et l'observe dans une perspective globale et systémique (Lynn et Dixson, 2013). La TRC souhaite aussi mettre de l'avant les récits des personnes racisées ainsi que leurs expériences comme source de connaissances (Malagon *et al.*, 2009). Situé dans cette perspective, ce mémoire se base sur les récits et les paroles d'enseignants racisés afin de décrire leur réalité. L'intersectionnalité est un autre principe clé et traite de l'interaction entre les différents marqueurs identitaires (race, genre, classe sociale, etc.) pour créer des expériences uniques d'oppression (Phoenix, 2002).

Enfin, la théorie critique raciale réfute l'approche de colorblindness en montrant que cette dernière ignore les réalités du racisme systémique, perpétue les inégalités raciales sous couvert de neutralité, et néglige l'importance des expériences vécues et des identités intersectionnelles. La colorblindness repose sur l'idée que pour atteindre l'égalité, il faut ignorer la race et traiter tout le monde de la même manière. Toutefois,

cette posture, en apparence égalitaire, empêche de reconnaître les discriminations structurelles et les priviléges raciaux, et contribue ainsi à maintenir le statu quo. La TRC appelle à une reconnaissance active des différences raciales et à des actions concrètes pour remédier aux injustices historiques et structurelles. Elle réfute également la thèse selon laquelle les disparités et les injustices raciales sont en diminution, voire objets du passé, et examine ainsi divers enjeux avec un œil critique (Dixson *et al.*, 2018).

Dans le domaine de l'éducation, la TRC soutient que les inégalités sociétales se reproduisent au sein des établissements scolaires (Dixson *et al.*, 2018). Elle examine les politiques, les pratiques et les structures scolaires qui perpétuent les disparités raciales (Lynn et Dixson, 2013). Dans le contexte scolaire québécois, ces inégalités se manifestent de diverses façons, notamment dans la surreprésentation des élèves racisés au sein des classes pour élèves EHDAA (Collins et Borri-Anadon, 2021), dans le manque de support apporté aux enseignants racisés et les préjugés entretenus à leur égard (Larochelle-Audet, 2017), dans les évaluations de compétence des enseignants réalisées par les directions d'établissement (Larochelle-Audet, 2021). Thésée et Carr (2016) observent que les communautés noires au Québec expérimentent une forte racialisation et que celle-ci teinte l'expérience scolaire des élèves et étudiants appartenant à cette communauté raciale. Ils soulignent que les personnes racisées doivent constamment prouver leur intelligence ainsi que leurs habiletés à leurs pairs issus de la majorité blanche.

Nous souhaitons également centrer notre recherche autour des récits des enseignants racisés, qui sont essentiels pour interpréter leur expérience et les défis spécifiques qui surviennent dans leurs parcours. Ces récits permettent de mettre en lumière les formes subtiles et manifestes de racisme dans le milieu scolaire (Malagon *et al.*, 2009).

En conclusion, le racisme, la racialisation et la théorie raciale critique (TRC) joueront un rôle central dans l'analyse de nos entretiens. Le racisme, en tant que phénomène systémique et institutionnalisé, influence profondément les expériences des enseignants racisés. Il affecte notamment leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ainsi que leur insertion professionnelle. La racialisation, comprise comme un processus de catégorisation et de stigmatisation fondé sur des caractéristiques perçues comme raciales, contribue à leur marginalisation et à leur discrimination. La TRC, en tant que cadre théorique, permet de mieux comprendre ces dynamiques en analysant la manière dont les structures de pouvoir et les inégalités raciales se manifestent dans le contexte éducatif. En mobilisant ces concepts, notre analyse vise à mieux cerner les défis spécifiques auxquels font face les enseignants racisés et à identifier les facteurs contextuels qui influencent leur SEP. Cette approche permettra de mettre en lumière leurs récits et leurs expériences, offrant

ainsi une lecture critique et nuancée des enjeux liés à l'insertion professionnelle dans un contexte de racialisation.

Le cadre théorique de ce mémoire s'appuie principalement sur les travaux de Bandura (2002) concernant le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), un concept clé pour comprendre comment les enseignants évaluent leur capacité à accomplir efficacement les tâches liées à leur profession. Dans notre étude, le SEP est examiné à travers les expériences professionnelles des enseignants racisés, notamment en ce qui concerne leur perception de leur rôle, leur légitimité professionnelle et leur capacité à s'intégrer dans un système éducatif traversé par des dynamiques raciales.

Enfin, l'analyse intègre la théorie raciale critique (Dixson et Rousseau Anderson, 2018), qui permet d'examiner comment les structures institutionnelles influencent le développement professionnel des enseignants racisés.

2.3 Objectifs spécifiques de la recherche

Les objectifs spécifiques de la recherche sont les suivants :

1. Décrire la perception du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants racisés formés au Québec
2. Analyser le SEP des enseignants en lien avec leurs compétences en planification des apprentissages, en enseignement et en gestion de classe
3. Identifier les facteurs contextuels ayant le plus grand impact dans le développement d'un SEP fort.
4. Décrire le rôle du contexte de racialisation sur le SEP des enseignants

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans cette section, nous présentons la méthodologie utilisée pour répondre aux objectifs de cette recherche. D'abord, nous traitons du type de recherche et de la stratégie choisie. Ensuite, nous décrivons la population ciblée ainsi que le processus de sélection de l'échantillon. Par après, nous présentons l'instrument de collecte de données ainsi que la méthode d'analyse sélectionnée. Puis, nous discutons des limites de l'étude ainsi que des précautions éthiques.

3.1 Stratégie de recherche

Pour commencer, nous décrirons la stratégie de recherche adoptée, en mettant l'accent sur son caractère qualitatif. Cette recherche s'appuie sur la découverte de thèmes émergents dans les discours des populations étudiées. Nous souhaitons comprendre et décrire le développement du SEP et faire émerger quelques facteurs contextuels (collaboration entre les pairs, rétroaction des pairs, climat dans le milieu de travail) influant sur ce dernier, le tout dans une perspective critique en tenant compte du phénomène de la racialisation et des impacts potentiels de celle-ci sur le développement du SEP des enseignants racisés. Nous souhaitons déterminer quelle est cette influence de la racialisation sur le développement du SEP et sur quels facteurs contextuels celle-ci entre en jeu. Notre étude se base sur des entretiens semi-dirigés réalisés auprès d'enseignantes débutantes (5 ans ou moins d'expérience) racisées. Baribeau et Royer (2012) ainsi que Pin (2023) soutiennent la pertinence de l'usage de l'analyse qualitative, et plus précisément des entretiens semi-dirigés pour obtenir des informations détaillées et comprendre les perceptions et le vécu des participants, deux éléments clés pour faire émerger les facteurs d'influence. Une approche qualitative permet une compréhension approfondie des expériences vécues et des perceptions des enseignants, ce qui est essentiel pour explorer l'influence de la racialisation sur le SEP.

D'autres approches méthodologiques auraient pu être envisagées. Par exemple, une approche quantitative par le biais d'un questionnaire aurait permis de mesurer le SEP sur un échantillon plus large. Toutefois, cette approche ne permettrait pas de saisir en profondeur les expériences subjectives des enseignants racisés. C'est pourquoi nous avons privilégié une approche qualitative basée sur des entretiens semi-dirigés, offrant ainsi une compréhension nuancée des mécanismes influençant le développement du SEP en contexte de racialisation. De plus, nous avons opté pour une analyse thématique afin d'identifier les facteurs contextuels et structurels qui façonnent ces expériences, une approche largement utilisée dans les recherches sur l'insertion professionnelle.

Plusieurs études ont démontré l'efficacité de l'approche qualitative, notamment l'analyse thématique, pour explorer en profondeur les expériences des enseignants en insertion professionnelle. Par exemple, Gonthier (2020) a utilisé des entretiens semi-dirigés et une analyse thématique pour identifier les facteurs influençant l'insertion professionnelle des enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale au Québec. De même, Jabouin et Duchesne (2018) ont mobilisé une méthodologie qualitative/interprétative pour analyser les trajectoires d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible en Ontario, mettant en évidence les défis et les stratégies adoptées par ces enseignants. Ces recherches illustrent comment l'approche qualitative permet de saisir les nuances et la complexité des expériences vécues par les enseignants en contexte de diversité ethnoculturelle.

Afin de mieux comprendre les expériences singulières des participantes dans leur contexte professionnel, il est apparu pertinent d'adopter une approche méthodologique permettant une analyse en profondeur. C'est dans cette perspective que l'étude de cas a été retenue comme modalité principale d'analyse qualitative.

L'étude de cas constitue une méthode qualitative qui permet d'examiner un phénomène complexe dans son contexte naturel, en tenant compte de ses multiples dimensions. Elle est particulièrement adaptée à l'exploration approfondie d'expériences individuelles, comme celles des enseignantes racisées débutantes dans le présent mémoire. Cette approche vise à articuler les dimensions théoriques et pratiques d'un phénomène, en mettant en lumière les interactions entre les facteurs personnels, sociaux et institutionnels. Elle permet ainsi de produire une compréhension fine et contextualisée des dynamiques à l'œuvre, en s'appuyant sur des données riches issues d'entretiens ou d'observations (Vivegnis, 2021).

3.2 Profil des participants

Dans cette section, nous présenterons le profil des participants, en soulignant les critères de sélection utilisés. La population faisant l'objet de notre étude est les enseignantes débutantes portant des marqueurs identitaires de racialisation. Ainsi, comme Poupart *et al.* (1997) en témoignent, puisqu'il s'agit d'une étude qualitative, ce recrutement s'est fait en se basant sur des caractéristiques précises afin que les participants puis au moment du recrutement de l'échantillon, les critères suivants ont été établis afin de répondre aux objectifs de la recherche, qui visent à explorer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants racisés formés au Québec, ainsi que l'influence du contexte de racialisation sur leur insertion professionnelle :

- Être un enseignant ou une enseignante ayant été formé(e) au Québec et/ou ayant effectué une partie significative de sa scolarité primaire ou secondaire au Québec, afin d'assurer une connaissance partagée du système scolaire québécois.
- Avoir cinq années d'expérience ou moins dans le milieu scolaire, afin de cibler la période critique de l'insertion professionnelle.
- Enseigner dans la région de Montréal, un contexte urbain marqué par une diversité ethnoculturelle importante.
- Se reconnaître comme faisant partie d'un groupe racisé ou avoir vécu des expériences de racialisation¹.

Nous avons choisi de nous concentrer sur la réalité des enseignantes montréalaises afin de pouvoir établir des ponts entre le vécu des participantes, ce qui est plus facile si celles-ci ont enseigné dans des milieux similaires. Enfin, il est primordial de questionner des enseignantes se considérant comme étant racisées pour pouvoir analyser et observer l'influence du contexte de racialisation sur le développement de leur SEP.

L'une des participantes interrogées a été recrutée puisqu'elle participait à une étude de doctorat à laquelle nous prenions également une part qui s'intéressait au vécu des enseignants débutants œuvrant dans la région de Montréal, ce qui concordait en partie avec nos critères. Bien que nous ayons participé à une même étude, nous ne nous connaissions pas et ne nous étions jamais rencontrées auparavant. En effet, la chercheuse principale de l'étude a diffusé notre invitation parmi les participants et deux d'entre elles nous ont par la suite contactés. L'entretien d'une de ces participantes n'a toutefois pas été analysé puisque celle-ci œuvrait en Ontario. Nous avons aussi sollicité l'aide d'enseignantes racisées qui ont une présence active sur leurs réseaux sociaux où elles abordent des sujets liés à l'enseignement et au racisme. Ces personnes ont pu nous recommander à des enseignantes de leur entourage direct ou qui suivaient activement leur contenu. Les candidates ayant manifesté leur intérêt ont été contactées par courriel et à leur demande les entretiens se sont tous réalisés en vidéoconférence, plusieurs modalités de rencontre leur étant proposées afin de rendre la participation la plus accessible possible. Notre échantillon est donc uniquement constitué de personnes ayant un intérêt pour la recherche ou s'intéressant aux sujets de racisme et d'insertion professionnelle. Ainsi,

¹ Au cours de la phase de recrutement, les participants devaient donc s'autoidentifier comme appartenant à un groupe racisé

bien que cela n'était pas notre vision première, notre échantillonnage a été réalisé en boule de neige. Ce type d'échantillonnage se définit comme suit, selon Jonhston et Sabin (2010) :

L'échantillonnage en boule de neige est une méthode d'échantillonnage en chaîne reposant sur le principe selon lequel les premiers participants recommandent d'autres personnes répondant aux critères de l'étude (Johnston et Sabin, 2010, p. 39).

Cette méthode présuppose un recrutement progressif facilité par les participants initiaux. Cependant, afin d'éviter les biais associés au recrutement au sein de notre propre réseau personnel, nous n'avons pas sollicité directement des enseignants que nous connaissions. Nous avons plutôt contacté des enseignants racisés externes à notre réseau, qui ont ensuite pu nous mettre en relation avec d'autres enseignants correspondant pleinement aux critères de sélection. Cette démarche constitue une adaptation de la méthode d'échantillonnage en boule de neige.

Il convient de noter que cette approche est particulièrement efficace pour atteindre des personnes difficiles d'accès, comme dans le cas des enseignants racisés débutants, mais peut potentiellement entraîner des biais de sélection liés aux similitudes entre participants. Toutefois, dans le cadre de cette étude qualitative, ces similitudes étaient nécessaires pour répondre précisément aux critères de sélection, et l'objectif n'étant pas la généralisation, cette limite présente une importance moindre.

Au terme de la période de recrutement, qui s'est déroulée du mois de février 2024 au mois de juin 2024, cinq enseignantes ont été recrutées et interrogées. Bien que nous ayons cherché à inclure des participants de divers genres et origines, notre échantillon final se compose uniquement de femmes en raison des contraintes de recrutement. Toutes les personnes ayant choisi de participer à l'étude s'identifiaient au genre féminin et étaient âgées de moins de trente ans. Trois participantes sur cinq étaient nées au Québec ; celles-ci ont toutes déclaré s'identifier en tant que femmes noires. Les deux autres participantes sont nées à l'étranger ; l'une d'entre elles a effectué son parcours migratoire en bas âge, ayant immigré de l'Équateur vers l'âge de deux ans, et a donc effectué toute sa scolarité au Québec.

L'origine des participantes constitue un élément central dans cette étude, car elle permet de mieux comprendre la diversité des expériences vécues par les enseignantes racisées. En effet, le vécu de la racialisation peut varier significativement selon les origines culturelles, historiques et migratoires des individus. Ces différences influencent notamment la manière dont les participantes perçoivent et vivent leur insertion professionnelle, ainsi que les dynamiques identitaires qu'elles développent dans le milieu scolaire.

Prendre en compte l'origine permet ainsi de saisir la complexité et la pluralité des réalités qui composent la catégorie large des « personnes racisées », évitant ainsi une approche homogénéisante et simpliste.

Compte tenu de la diversité des postes actuellement occupés par les participantes, il est important de souligner que les compétences ciblées ne sont pas nécessairement uniformes d'une enseignante à l'autre. En effet, selon le contexte spécifique de leur poste, les défis professionnels et les exigences varient, ce qui influence directement les compétences mobilisées et développées par chacune. Cette diversité reflète la complexité de leur insertion professionnelle et justifie une analyse nuancée tenant compte des différences individuelles.

Tableau 3.1 : Présentation des participantes

Nom fictif	Âge	Origine ethnique	Formation universitaire	Année de fin des études	Poste actuel	Expérience (années)	Milieu d'intervention
Beverly	27	Haïtienne	Adaptation scolaire et sociale	2021	Orthopédagogue	3	Primaire, milieu défavorisé et
Lola	26	Métissée (Québécoise et Haïtienne)	Adaptation scolaire et sociale	2022	Enseignante	1	Adaptation scolaire, deux écoles
Mariana	28	Équatorienne	Enseignement primaire et préscolaire	2020	Enseignante	4	Suppléance, milieux connus
Sarah	24	Rwandaise	Adaptation scolaire et sociale	2021	Orthopédagogue	2	Primaire, école accueillante
Danaé	29	Vénézuélienne	Enseignement en immersion française	2019	Enseignante	5	Immersion française

3.2.1 Difficultés de recrutement rencontrées

Nous avons rencontré certaines difficultés lors de l'étape du recrutement. D'abord, afin d'éviter tout conflit d'intérêts ou malaise pouvant altérer l'entretien et l'authenticité des réponses fournies, il était essentiel d'interroger des enseignants que nous ne connaissions pas. Il était donc difficile d'établir le contact avec

des personnes qui correspondaient au profil recherché, d'autant plus que ce profil est relativement spécifique. Nous avions prévu communiquer avec les différents CSS de la région de Montréal afin de pouvoir solliciter les enseignants à leur emploi. Toutefois, le retour suite aux demandes effectuées ayant pris plusieurs mois, les entretiens avaient déjà été réalisés. Ensuite, sachant que l'IP est une période exigeante en temps et en énergie, nous pensons que la population ciblée a pu se montrer réticente à accepter un engagement qui leur demande d'accorder un peu de leur temps, alors que celui-ci se fait souvent rare lors des premières années d'enseignement. En effet, nos nombreuses tentatives de recrutement n'ont pas obtenu beaucoup de réponses bien que le recrutement se soit échelonné sur plusieurs mois. Nous pensons aussi que le fait de solliciter des enseignants racisés a pu causer une certaine réticence et une certaine méfiance de la part des candidats à participer à l'étude. En effet, sur notre invitation nous ne précisions pas la visée antiraciste ce qui peut faire en sorte que les enseignants racisés n'aient pas compris la motivation derrière le choix de la population cible. Certaines personnes qui nous ont répondu ne correspondaient finalement pas au profil ciblé, par exemple certaines personnes étaient issues de l'immigration, mais appartenaient à la majorité blanche, cela peut s'expliquer par une incompréhension du terme racisé ainsi que par sa polysémie. Enfin, nous appréhendions que les participantes puissent également avoir une certaine réticence à décrire leur SEP et les facteurs ayant un impact sur ce dernier. L'IP est un processus complexe qui peut être confrontant par rapport au rapport avec nous-mêmes et à notre estime de soi, le partage d'expérience sincère exige donc une certaine vulnérabilité de la part des participantes et peut être rebutant face à une personne qu'on ne connaît pas. Les participantes auraient pu craindre le jugement et ne pas se livrer en toute transparence. En tant qu'enseignante appartenant à la majorité blanche, nous jugeons possible que les participants n'aient pas envie de s'ouvrir et de participer à une étude en lien avec leurs marqueurs identitaires raciaux. Les enseignantes interrogées ont toutefois fait part d'une grande ouverture et nous croyons que bien que nous ne partagions pas de vécu commun en lien avec la racialisation, le fait d'être une enseignante du même genre, de la même tranche d'âge et du même niveau d'expérience a aidé à créer des ponts et a permis aux participantes de se sentir en confiance et comprises.

3.3 Instrument de collecte de données et méthode d'analyse

L'objectif de cette recherche est de décrire la perception qu'ont les enseignants racisés formés au Québec de leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP), ainsi que d'identifier les facteurs contextuels susceptibles de l'influencer, en tenant compte du contexte de racialisation dans lequel s'inscrit leur insertion professionnelle.

L'entretien individuel semi-dirigé d'environ une heure a été utilisé comme instrument de collecte de données, ces entretiens se sont réalisés en vidéoconférence. En effet, nous cherchons à décrire, d'une part,

le sentiment d'efficacité personnelle de la population étudiée. D'autre part, nous cherchons également à décrire les facteurs environnementaux ayant un impact sur le développement de ce SEP. Ainsi, l'entretien est nécessaire afin de faire émerger les facteurs d'influence du discours descriptif des enseignants.

Imbert (2010) définit l'entretien semi-dirigé (ou semi-directif) en ces termes : « L'entretien semi-directif ou l'entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 1997) est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructivistes (Lincoln, 1995). » (Imbert, G., 2010, p.3) Cette technique permet au chercheur de recueillir un nombre important d'informations de qualité, en lien avec le sujet d'intérêt, et ce en limitant les sources de biais (Salah et Said Mehdi, 2018).

En effet, cette méthode de collecte de donnée permet cette compréhension plus profonde des phénomènes étudiés et est fréquemment employée dans la recherche en éducation pour cette raison (Baribeau et Royer, 2012). Les questions de l'entretien ont été réalisées en se basant sur l'outil de mesure du sentiment d'efficacité personnelle utilisé par Dellinger *et al.* (2008), nous l'avons cependant adapté pour que les questions soient sous forme ouvertes et incitent à la discussion. Par exemple, dans l'outil, les enseignants sont invités à mesurer de 1 à 4, à quel point ils se sentent en mesure de maintenir un climat de classe agréable. Nous avons reformulé la question comme suit : en quelle mesure te sens-tu efficace dans ta gestion de classe ? En plus de reformuler les questions sous forme ouverte, nous nous sommes basés sur l'outil afin d'établir les compétences principales que nous allions aborder, soit la gestion de classe, les pratiques d'enseignement et la planification. D'abord, ce questionnaire fut distribué aux participantes de l'étude quelques jours avant l'entretien. Par la suite, lors de la rencontre, ces questions furent approfondies. L'entretien ciblait les thèmes de l'IP en questionnant les enseignantes au sujet de leur début dans la profession, de leurs motivations face à leur choix de carrière, du climat général de leur milieu de travail et des défis rencontrés. Ensuite, nous présentions aux participantes une définition du SEP afin qu'elles comprennent ce que nous souhaitions étudier, nous les invitons aussi à définir ce que représente pour elles une enseignante efficace. Par la suite, nous avons ciblé trois compétences principales liées au travail enseignant : la gestion de classe, les pratiques d'enseignement, entendues comme l'ensemble des activités et des méthodes utilisées pour favoriser l'apprentissage des élèves, ainsi que la planification. Nous avons ensuite demandé aux enseignantes de décrire leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en lien avec ces aspects et de nommer certains facteurs pouvant l'influencer. Ces compétences ont été ciblées en raison de leur prévalence quotidienne dans la profession enseignante et l'importance qui y est accordée lors de la formation initiale. Nous souhaitions également savoir si elles avaient reçu des rétroactions de la part de différents acteurs de leur milieu et quels impacts ces rétroactions ont eus sur leur perception d'efficacité. Ces questions avaient pour but de faire

ressortir certaines dynamiques sociales entretenues dans leur milieu, mais aussi de comprendre l'impact positif et négatif du jugement des autres sur leur propre perception d'efficacité et de faire potentiellement ressortir certaines tensions ou impressions de jugement implicites. Finalement, les enseignantes ont été invitées à décrire et commenter l'influence du facteur de racialisation sur leur IP et sur le développement de leur SEP. Par exemple, elles étaient questionnées à savoir si, selon elles, le fait de porter des marqueurs de racialisation avait un impact positif sur le développement de leur SEP. La question leur était également posée concernant les impacts négatifs afin de ne pas limiter le champ des possibilités et de leur permettre de répondre de façon nuancée pour bien témoigner de leurs expériences. Nous avons également utilisé une approche inductive et flexible lors des rencontres, permettant aux enseignantes interrogées de s'exprimer spontanément. Cette approche nous a permis d'explorer en profondeur le thème étudié, tout en évitant le biais méthodologique consistant à utiliser les entretiens uniquement pour confirmer des hypothèses préétablies, tel que le souligne Royer (2016).

Les réponses aux entretiens recueillis ont par la suite fait l'objet d'une analyse thématique. Paillé et Mucchielli (2021) définissent ce type d'analyse en ces termes : « l'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens ou de divers types de documents (organisationnels, gouvernementaux, littéraires) (Paillé et Mucchielli, 2021, p.272). ». Ainsi, nous avons tenté de faire émerger les thèmes relatifs aux facteurs d'influence du SEP parmi les témoignages recueillis, le tout dans le but de cerner et de décrire les facteurs environnementaux influençant le développement du SEP de la population ciblée. L'approche abductive de l'analyse thématique s'inscrit également dans le courant de la théorie raciale critique puisque ce type d'approche permet de considérer la manière dont les phénomènes sociaux peuvent modeler les données recueillies et évite ainsi de perpétuer certains biais et idées préconçues (Kushner et Morrow, 2003). Puisque les témoignages de cinq enseignantes furent recueillis, cette fonction est d'autant plus pertinente puisqu'elle nous permet de construire des ponts entre les vécus des participantes et ainsi de dégager les facteurs communs ainsi que les tendances qui se dessinent.

L'analyse des données a été réalisée selon une approche qualitative interprétative, combinant une analyse thématique continue et une méthode d'étude de cas. Chaque participante a été considérée comme un cas à part entière, ce qui a permis d'explorer en profondeur son expérience singulière du développement du sentiment d'efficacité personnelle dans un contexte de racialisation. Cette approche est particulièrement adaptée à notre objectif de compréhension fine des dynamiques vécues par les enseignantes racisées

débutantes, en mettant en lumière les nuances, les contradictions et les dynamiques propres à chaque trajectoire.

Pour réaliser cette analyse, les entretiens ont été recopiés sous forme de verbatim. Ces verbatims ont ensuite été analysés afin de faire ressortir les thèmes récurrents, qui ont été indiqués dans les marges au fur et à mesure de la lecture. Les thèmes ont été identifiés sous forme de mots clés résument le propos de l'enseignante. Par exemple, lorsqu'une enseignante relatait une expérience de rétroaction reçue de la part de ses collègues, nous avons indiqué dans la marge des mots clés faisant état du sentiment décrit par l'enseignante, de sa réaction. Le type de thématisation réalisée est celui dit «continue». Les thèmes communs ont ensuite été regroupés et hiérarchisés, dans le but de dégager les thèmes centraux (Paillé et Mucchielli, 2021).

Cette analyse s'est déroulée à deux niveaux : d'abord à l'intérieur de chaque entretien, puis entre les différents entretiens, afin de faire émerger des tendances communes. Ces regroupements ont permis de structurer l'analyse autour de thèmes centraux, qui ont servi de base à l'interprétation des résultats.

Les résultats de cette analyse sont présentés dans le chapitre 4 sous forme d'études de cas, construits à partir des verbatims, des questionnaires préparatoires et des notes réflexives. Cette présentation vise à restituer fidèlement la complexité des vécus rapportés, tout en mettant en lumière les facteurs d'influence du SEP dans des contextes marqués par la racialisation.

3.4 Limites de l'étude

Il est important de reconnaître les limites de notre étude, que nous détaillons dans cette section. D'une part, le cadre théorique adopté, bien qu'ancré dans la littérature existante, pourrait être enrichi par une approche comparative avec d'autres contextes éducatifs. Pour atténuer ces biais, des précautions ont été prises dans l'analyse des données, notamment en mobilisant une triangulation des sources. Cette triangulation s'est traduite par la mise en relation de différentes formes de données recueillies, telles que les réponses aux questionnaires préparatoires, les entretiens semi-dirigés et les notes réflexives prises durant le processus de recherche.

De plus, une attention particulière a été portée à la manière dont les participantes exprimaient leurs expériences, en valorisant la richesse de leurs récits et en tenant compte de la complexité de leurs points de vue. Cette approche a permis de renforcer la validité de l'analyse tout en respectant la singularité de chaque trajectoire.

Comme mentionné dans la section sur les difficultés de recrutement envisagées, il est possible que certaines participantes aient exprimé une certaine retenue lorsqu’elles partageaient leurs expériences de racialisation. Cette retenue a pu se manifester, par exemple, par l’usage de formulations prudentes ou par une tendance à minimiser certains événements sensibles. Ce phénomène pourrait avoir influencé la richesse ou la profondeur de certains témoignages. Pour atténuer cette difficulté, nous avons pris soin d’expliquer clairement la démarche adoptée, ancrée dans la théorie raciale critique, ainsi que les intentions éthiques du projet. Nous avons notamment précisé que les phénomènes de racisme et de racialisation concernent à la fois les personnes qui les subissent et celles qui, consciemment ou non, y participent. Dans cette perspective, nous considérons qu’il est de la responsabilité des membres de la majorité de contribuer à une meilleure reconnaissance des expériences vécues par les personnes racisées. Dans le cadre de notre projet, cette contribution s’est traduite par une volonté de bonifier la recherche scientifique en mettant en lumière les témoignages d’enseignants racisés, sans leur imposer la charge du travail de recherche.

Afin de favoriser un climat de confiance et de réduire les barrières relationnelles entre la chercheuse et les participantes, nous avons, à certains moments, partagé notre propre expérience professionnelle en tant qu’enseignante débutante. Cette posture visait à établir un rapport d’égalité, en cohérence avec les principes de la recherche qualitative critique, qui valorise la réciprocité et la reconnaissance des dynamiques de pouvoir dans la relation chercheur·e-participant·e (Paillé et Mucchielli, 2021). Comme le souligne également Royer (2016), la création d’un espace de dialogue authentique repose sur la capacité du chercheur à se montrer vulnérable et à reconnaître sa propre positionnalité. Dans notre cas, bien que nous ne partagions pas les mêmes marqueurs de racialisation que les participantes, le fait d’être une enseignante du même genre, de la même tranche d’âge et du même niveau d’expérience a contribué à créer des ponts relationnels, facilitant ainsi l’expression sincère des vécus.

Enfin, notre échantillon ne reflète pas la diversité des identités de genre, puisqu’il se limite à des femmes noires et latinas. Bien que le questionnaire préparatoire ait permis aux participantes de s’auto-identifier en lien avec leur expérience de racialisation, aucune personne s’identifiant au genre masculin ou non binaire n’a été recrutée. Une étude future pourrait ainsi s’intéresser au vécu d’enseignants racisés s’identifiant à d’autres genres. Par exemple, explorer les expériences d’hommes racisés ou de personnes non binaires permettrait de mieux comprendre comment les dynamiques de genre et de racialisation s’entrecroisent dans les premières années d’enseignement.

3.5 Précautions éthiques

Dans le but de respecter les règles d'éthiques du Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ), plusieurs précautions ont été prises afin de protéger les participantes à l'étude. D'abord, celles-ci ont signé un formulaire de consentement qui comprend les éléments suivants : une explication claire et détaillée du projet de recherche et de son but général, une description du processus d'entretien semi-dirigé, une brève description du CÉRPÉ, les moyens mis en place afin de garantir leur anonymat et la confidentialité de leurs témoignages, les modalités de diffusion des résultats ainsi qu'un rappel de leur droit de retrait à tout moment au cours de la démarche. Les coordonnées du CÉRPÉ leur ont été également remises afin qu'elles aient la possibilité de demander plus d'informations ou de porter plainte à tout moment au cours du processus de recherche.

Afin de protéger et garantir l'anonymat des témoignages, un pseudonyme a été attribué à chaque participante ainsi qu'aux individus auxquels elles ont fait référence au cours de l'entretien. Toute information pouvant identifier leur milieu de travail a été également occultée, des noms fictifs ont été attribués aux établissements scolaires nommés. Les enregistrements des entretiens ont été conservés sur un disque dur externe qui a été lui-même entreposé dans une armoire sous clé, seule la chercheuse principale possédant la clé. Les formulaires de consentement ont également été rangés dans cette même armoire. Ces documents seront conservés l'année suivant la publication du mémoire, suite à quoi les enregistrements seront détruits. Enfin, les participantes ont pu bénéficier de l'opportunité de consulter et d'approuver le verbatim des entretiens si elles en exprimaient le souhait. Aucune participante n'en a effectué la demande.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES CAS

Dans ce chapitre, nous présentons et analysons les résultats de nos entretiens auprès d'enseignantes débutantes racisées au sujet de leur SEP dans le cadre de leur insertion professionnelle.

Les cinq participantes interrogées s'identifient toutes comme femmes, l'influence du marqueur de genre sur leur récit est donc similaire. Elles ont réalisé leurs études secondaires et postsecondaires à Montréal, où elles ont vécu leurs premières expériences d'enseignement. Elles œuvrent au secteur primaire, que ce soit au régulier ou en adaptation scolaire. Elles ont également toutes vécu leurs premières expériences professionnelles pendant leur formation, par le biais de contrats et de suppléances.

Bien que notre objet de recherche porte sur l'insertion professionnelle des enseignantes racisées débutantes, certaines participantes ont spontanément évoqué des expériences vécues lors de leurs stages. Ces souvenirs, bien qu'antérieurs à leur entrée officielle dans la profession, ont été retenus dans l'analyse lorsqu'ils permettaient d'éclairer la construction progressive de leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP). En effet, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2021), l'analyse qualitative vise à comprendre les trajectoires dans leur continuité. Ainsi, les premières expériences en milieu scolaire, même lorsqu'elles se déroulent dans un contexte de formation, peuvent avoir une influence durable sur la perception de la compétence, de la légitimité et de l'appartenance professionnelle.

De plus, dans le contexte particulier des enseignants racisés, ces expériences initiales peuvent déjà être marquées par des dynamiques de racialisation, qui affectent leur SEP bien avant leur entrée officielle dans la profession (Losego et al., 2011). Leur inclusion dans les portraits de cas permet ainsi de mieux comprendre les continuités et les ruptures dans le parcours d'insertion, en tenant compte des facteurs environnementaux et relationnels qui influencent le développement du SEP.

4.1 Présentation du cas 1 : Beverly

Beverly est une enseignante d'origine haïtienne, née à Montréal et âgée de 27 ans. Elle a terminé sa formation en 2021, en adaptation scolaire et sociale et depuis elle occupe un poste d'orthopédagogue au primaire. Elle travaille dans la même école depuis le début de sa carrière. Cette école est une école multiculturelle en milieu défavorisé. Elle fait partie d'une équipe regroupant plusieurs enseignantes orthopédagogues. Cependant, lorsqu'elle a obtenu son premier contrat, les trois autres enseignantes

orthopédagogues avaient quitté leur poste, ce qui fait en sorte qu'elle s'est retrouvée sans appui direct de collègues expérimentées pour l'aider à s'insérer professionnellement.

J'ai deux collègues qui sont arrivés, mais ce n'était pas, c'était des non qualifiés. Alors, tout reposait sur moi qui viens de sortir d'école. Puis, quand mon dieu, j'essaie de trouver ma place un peu dans l'éducation, mais là, c'est comme. C'est gros. C'est un défi. (Beverly, orthopédagogue)

Beverly mentionne avoir choisi la carrière enseignante par intérêt pour un domaine connexe, qui de fil en aiguille l'a emmenée à considérer l'enseignement comme choix de carrière. En effet, cette dernière se destinait au départ à être orthophoniste.

Beverly a connu des périodes de doute. Elle se comparait avec ses camarades de classe qui avaient beaucoup plus d'expérience auprès des enfants qu'elle, qui connaissait davantage la clientèle adolescente. Elle doutait de sa place dans le milieu puisqu'elle se sentait différente des autres étudiants de sa cohorte, que ce soit de par ses expériences professionnelles précédentes ou par sa personnalité plus réservée.

Beverly considère qu'une enseignante efficace est capable de se remettre en question et de demander de l'aide. Elle juge, par ailleurs, qu'une enseignante efficace aime la nouveauté et se tient au courant des récentes avancées en éducation, que ce soit au niveau des méthodes d'enseignement que des pratiques probantes soutenues par la recherche.

Premièrement, c'est une enseignante qui n'a pas peur de la nouveauté parce qu'on s'entend avec les cohortes qui s'en viennent, nos classes sont très hétérogènes. (Beverly, orthopédagogue)

Cette définition correspond aux forces que Beverly reconnaît en elle-même et en son style d'enseignement ce qui nous porte à croire qu'elle se perçoit globalement comme une enseignante efficace et donc que son SEP est fort.

Lorsqu'on la questionne au niveau du climat social dans son école, Beverly trace des parallèles avec le climat de son milieu de stage où elle ne se sentait pas libre d'être elle-même, et ce malgré l'absence de tension claire.

C'est juste comme ça clashait, ça clashe c'est correct. Tellement qu'à la fin de ce stage-là, je m'étais dit : une chance que ce n'est pas un contrat que j'avais pris. C'est juste un stage. Puis je m'en vais, mais ce n'était pas qu'ils étaient méchants avec moi. Je n'étais pas méchante avec

eux. Ce n'était pas méchant, c'était tout. C'était juste l'atmosphère de l'école que je n'ai juste pas aimée. (Beverly, orthopédagogue)

Ce passage met en lumière l'importance des éléments relationnels et culturels implicites dans la perception d'efficacité. Même en l'absence de conflits ouverts, un climat perçu comme non accueillant peut nuire à la confiance professionnelle d'une enseignante débutante.

Lorsqu'elle parle de son école actuelle, Beverly utilise des termes plus élogieux et semble s'y sentir bien. Elle mentionne que le climat de changement qui régnait à son arrivée, en raison d'une mouvance du personnel, a facilité son intégration. Elle souligne également avoir ressenti de l'ouverture de la part de ses collègues, ce qui lui a permis de se sentir elle-même, une condition qu'elle identifie comme particulièrement importante pour son bien-être professionnel, et qui lui avait manqué dans son dernier milieu de stage.

Ce sentiment d'ouverture est illustré par plusieurs extraits de son témoignage, où elle évoque la disponibilité de ses collègues, leur accueil positif de ses suggestions malgré son manque d'expérience, ainsi que la liberté qu'elle ressent dans ses interactions professionnelles. Ces éléments contribuent à renforcer son sentiment d'efficacité personnelle et son sentiment d'appartenance au milieu.

Dans son rôle d'orthopédagogue, Beverly doit collaborer avec plusieurs enseignantes titulaires, soit parce qu'elle intervient auprès de leurs élèves hors de la classe, soit parce qu'elle travaille directement en classe en animant différentes activités. Elle offre du soutien pédagogique ciblé, principalement en petits groupes ou en accompagnement individuel, selon les besoins identifiés par les titulaires ou observés en classe. Ses interventions visent à soutenir les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, notamment en mathématiques et en français, à travers des activités différencierées et adaptées. Elle participe également à la planification des interventions orthopédagogiques, en tenant compte des plans d'intervention individualisés (PI) et en collaborant étroitement avec l'équipe-école. Elle mentionne que la plupart de ses collègues étaient des enseignantes d'expérience qui lui servaient de modèles. Elle déclare avoir reçu plusieurs conseils de leur part et considère ces conseils comme précieux. Malgré ce soutien important, elle mentionne qu'il est difficile pour elle de faire sa place et de développer son identité personnelle puisqu'elle ressent plus d'aisance auprès de ses élèves qu'auprès de ses collègues. En effet, Beverly juge qu'elle a toujours été à l'aise de s'adresser aux élèves, alors qu'auprès d'adultes elle est plus réservée, plus timide.

La première question avait pour objectif d'évaluer le niveau d'efficacité des participantes en lien avec la planification des enseignements. À cet égard, Beverly mentionne se sentir efficace. Elle est capable de reconnaître de nombreuses forces qu'elle possède en lien avec la planification, ce qui concorde avec son

SEP fort. Cette concordance est appuyée par plusieurs éléments de son discours : elle affirme que son sens de l'observation aiguisé lui permet de bien cibler les apprentissages à inclure dans ses activités, qu'elle est en mesure de prévoir une séquence d'activités adaptée aux besoins des élèves, et qu'elle possède de nombreuses idées qui nourrissent sa planification. De plus, elle exprime une passion marquée pour cet aspect de l'enseignement, ce qui renforce son engagement et sa confiance en ses capacités. Ces éléments sont cohérents avec un SEP fort, tel que défini dans le cadre théorique, puisqu'ils témoignent d'une perception positive de sa compétence, d'un sentiment de contrôle sur ses actions pédagogiques, et d'un plaisir à s'engager dans la tâche. Elle estime toutefois que cette passion peut lui occasionner certaines difficultés puisque son attention aux détails et sa recherche d'idées sont chronophages.

Lorsqu'on l'interroge à propos de ses pratiques d'enseignement, Beverly juge également son SEP comme étant fort. Les activités qu'elle anime en classe comme orthopédagogue renforcent cette perception : elle considère que ses interventions se déroulent bien et qu'elles sont adéquates. Elle cite notamment un projet de lecture interactive qu'elle a bâti et qui a suscité l'intérêt et l'engagement de ses élèves. Ces éléments témoignent d'une confiance élevée en sa capacité à transmettre le savoir et à adapter ses pratiques aux besoins des élèves, ce qui correspond à la compétence professionnelle liée aux pratiques d'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2021).

Elle admet toutefois éprouver des difficultés à maintenir une prise de notes rigoureuse pour assurer le suivi des élèves. Bien que cette difficulté ne remette pas en cause son sentiment d'efficacité dans l'animation des activités, elle touche un aspect important de la pratique enseignante : la capacité à ajuster ses interventions en fonction des observations et des progrès des élèves. Ainsi, même si la prise de notes ne fait pas directement partie de la compétence pratiques d'enseignement, elle en constitue un levier essentiel, car elle permet de mieux cibler les besoins et d'adapter les stratégies pédagogiques en conséquence.

Par rapport à la gestion de classe, Beverly se considère comme étant peu efficace. En effet, elle croit que son rôle d'orthopédagogue ne lui permet pas de mettre en pratique cette compétence et donc que celle-ci est moins développée que les autres aspects de sa pratique. Elle n'a pas d'exemples de situation où elle aurait fait preuve d'une mauvaise gestion de classe, puisqu'elle enseigne en sous-groupe et que lorsqu'elle est face à un groupe-classe, l'enseignant titulaire est également présent.

Beverly cite parmi les défis importants de son IP le fait de développer des liens de confiance avec ses collègues de travail. En effet, la nature de son travail place la collaboration au cœur de la plupart de ses actions et c'était important pour elle de bâtir une relation de confiance avec ses pairs plus expérimentés

qu'elle. Elle croit toutefois avoir su relever ce défi, ce qui augmente son SEP en lien avec les pratiques collaboratives.

Beverly croit que les commentaires positifs de la part de ses collègues ont nourri sa confiance en elle et par le fait même de son SEP. En effet, Beverly est animée rapidement d'un désir de faire sa place et de définir son rôle dans son équipe et pour elle, cela passe par son implication et ses suggestions d'intervention. Elle avait cependant peur d'imposer ses idées ou de dépasser certaines limites face à ses collègues, craignant qu'elles se sentent jugées ou qu'elles aient l'impression qu'elle essaie d'entraver leur autonomie professionnelle. Toutefois, leurs réactions positives qui démontrent à Beverly la confiance de ses collègues envers elle la stimulent et l'aident à prendre sa place.

À plusieurs reprises, Beverly déclare avoir rapidement été à l'aise de solliciter l'aide et la collaboration de ses collègues. Elle soutient que plutôt que de craindre leurs rétroactions, elle les recherche activement dans le but de constamment se réajuster et de faire évoluer ses pratiques. Elle réinvestit les commentaires qu'elle reçoit et les utilise comme levier et comme outil pour progresser. Par exemple, lors de ses premiers stages, son enseignante associée lui aurait souligné que ses questionnements fréquents pourraient être interprétés comme de l'incompétence. En désaccord avec cette affirmation, Beverly ne s'est jamais gênée pour poser des questions à ses collègues, jugeant cette pratique comme essentielle. Elle aime se remettre en question et s'interroger sur ses pratiques en se basant, entre autres, sur les retours de ses collègues. Si elle n'a pas peur de remettre en question ses façons de faire, elle ne semble pas douter de sa valeur en tant qu'enseignante ou de son efficacité. Ainsi, elle met à profit les retours constructifs de ses collègues afin de s'améliorer et utilise les retours positifs pour confirmer ses forces et qualités et augmenter son SEP.

Lorsqu'on l'interroge sur son rapport à sa propre racialisation, Beverly affirme que le fait d'être une enseignante racisée a eu un effet globalement positif sur sa pratique professionnelle. Elle considère que sa présence dans un milieu scolaire multiethnique lui permet de jouer un rôle de modèle auprès des élèves, qui peuvent s'identifier à elle en raison de leurs ressemblances culturelles ou linguistiques. Elle souligne également que cette posture lui confère une sensibilité particulière aux réalités vécues par ses élèves, notamment ceux pour qui le français n'est pas la langue première. Cette sensibilité se manifeste dans sa planification pédagogique, qu'elle adapte en tenant compte des référents culturels et des expériences migratoires de ses élèves. Par ailleurs, elle agit comme une personne-ressource auprès de ses collègues, en facilitant la compréhension interculturelle et en servant de pont entre les familles et l'école, notamment lors des rencontres de parents. Bien qu'elle ait initialement craint que sa racialisation ne constitue un frein à son

intégration professionnelle, elle constate que son identité est perçue positivement dans son milieu, et qu'elle contribue à enrichir les pratiques éducatives de son équipe.

Dans le fond, je pensais que ça aurait été quelque chose avec mes collègues, mais non, ça n'a pas été. (Beverly, orthopédagogue)

Malgré les défis nommés, Beverly se dit heureuse de pratiquer son métier et voit d'un œil positif son futur en enseignement.

En résumé, Beverly juge son SEP comme étant fort en ce qui concerne la planification des apprentissages et les pratiques d'enseignement. En revanche, la gestion de classe ne constitue pas un aspect central de son rôle en tant qu'orthopédagogue, puisqu'elle intervient principalement en petits groupes ou en contexte individuel. Ainsi, plutôt que de parler d'un SEP faible dans ce domaine, il serait plus juste de dire que cette dimension est moins sollicitée dans son contexte professionnel actuel. Son sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe demeure donc moins développé, non pas en raison d'un manque de compétence, mais parce que cette compétence est moins mobilisée dans ses fonctions quotidiennes. On peut dire que Beverly démontre un haut niveau de SEP dans les dimensions les plus pertinentes à sa pratique actuelle. Sa description d'une enseignante efficace correspond à ses propres forces et caractéristiques, ce qui reflète une vision positive d'elle-même comme professionnelle. De plus, les rétroactions qu'elle reçoit sont accueillies positivement et contribuent à renforcer son SEP, tout comme son engagement actif dans une démarche de développement professionnel continu. Par ailleurs, son expérience en tant qu'enseignante racialisée influence également son SEP, notamment en renforçant sa motivation à agir comme modèle positif pour ses élèves et à valoriser la diversité dans ses interventions pédagogiques.

4.2 Présentation du cas 2 : Danaé

Danaé est une enseignante de 29 ans d'origine vénézuélienne, ayant immigré au Québec pendant son parcours secondaire. Bien qu'elle ait une expérience migratoire, elle a effectué une partie significative de sa scolarité au Québec, ce qui correspond aux critères de sélection de cette étude. En effet, le fait d'avoir été scolarisée au secondaire dans le système québécois permet de réduire la distance culturelle avec ce système, et de mieux comprendre les dynamiques vécues par les enseignants racisés qui y ont été formés. Son parcours lui confère une double perspective : celle d'une élève issue de l'immigration ayant vécu l'adaptation scolaire, et celle d'une enseignante formée localement, ce qui enrichit la compréhension de son développement professionnel et de son SEP. Elle a d'abord intégré une classe d'accueil, à Montréal, puis a terminé ses études dans une école secondaire publique, au secteur régulier. Elle a ensuite poursuivi ses études postsecondaires dans des établissements anglophones. Elle enseigne depuis la fin de son baccalauréat

en enseignement en immersion française en 2020, dans le secteur francophone en classe de francisation. Ses premières expériences, lors de ses stages, se sont déroulées en français langue seconde dans une commission scolaire anglophone. Elle a toutefois choisi d'enseigner dans le système francophone par préférence. En début de carrière, elle a cumulé donc diverses expériences dans des postes variés. Elle a notamment assumé le rôle de partageante, ce qui signifie qu'elle enseignait une journée par semaine dans la classe de titulaire pour les remplacer. Parallèlement à ses premiers contrats, elle a complété une maîtrise en orthopédagogie en hiver 2022 et œuvre désormais comme orthopédagogue dans une école montréalaise.

Danaé a choisi de se diriger en enseignement suite à une période difficile lors de ses études universitaires. Elle étudiait alors en musique, mais a connu une période d'épuisement professionnel qui l'a forcée à mettre ses études sur pause. Pendant cette pause, elle a travaillé dans des écoles avec sa belle-mère, enseignante, ce qui l'aurait incitée à se réorienter vers l'enseignement. Danaé a toujours voulu travailler auprès des jeunes. Elle trouve valorisant le fait d'aider les élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage et est stimulée par la recherche de solutions pour les aider à mieux apprendre.

Danaé a expérimenté différents milieux scolaires et différents postes depuis son entrée dans la profession, que ce soit en milieu défavorisé où elle a œuvré, en milieu alternatif ou bien en milieu favorisé, le milieu dans lequel elle œuvrait au moment de l'entretien, dans lequel elle a enseigné deux ans. Elle croit que l'entraide et le soutien étaient plus importants lorsqu'elle était en milieu défavorisé en raison d'un climat de solidarité. Bien qu'elle ait aimé son expérience dans la dernière école où elle a œuvré, elle dit avoir remarqué une dégradation du climat de travail causé entre autres par des changements de direction. Elle considère aussi que les familles et ses collègues peuvent manquer d'ouverture face à la diversité des réalités scolaires. Elle se désole d'être témoin de ce changement de climat puisqu'elle se sentait bien à son école, elle aimait la direction qui faisait confiance aux enseignants et trouvait stimulant l'importance accordée à l'autonomie de tous.

Danaé définit une enseignante efficace comme suit :

Une enseignante efficace. Je pense que c'est quelqu'un qui est capable de... qui connaît son curriculum, qui connaît les attentes qu'elle veut mettre autant par rapport à elle que ses élèves.
(Danaé, orthopédagogue)

Bien que formulée de manière spontanée, cette définition met en lumière l'importance qu'elle accorde à la planification, à la clarté des attentes et à l'adaptation pédagogique. Selon elle, une enseignante efficace est organisée, connaît bien le programme et sait anticiper les difficultés liées au niveau scolaire des élèves. Elle

insiste également sur l'importance de l'ouverture et de l'écoute, qualités essentielles pour ajuster les interventions en fonction des besoins réels des élèves. Cette conception de l'efficacité reflète plusieurs forces qu'elle reconnaît en elle-même, ce qui laisse présager qu'elle se perçoit comme une enseignante compétente et engagée.

Lorsqu'on l'interroge au sujet de son niveau d'efficacité en lien avec la planification, Danaé mentionne se sentir efficace. Danaé cible autant de forces que de défis en lien avec cet aspect de l'enseignement. D'abord, elle considère avoir une bonne vision globale, elle sait où elle s'en va, ce qui lui permet d'établir une planification efficace. De plus, elle se sent en mesure de se réajuster et de faire preuve de flexibilité. Elle estime toutefois qu'il peut lui arriver de douter de sa maîtrise du programme enseigné selon le niveau de ses élèves qui varie (elle a enseigné en première année, en deuxième année ainsi qu'en troisième année) et ainsi elle craint d'oublier des aspects importants des apprentissages que les élèves doivent maîtriser. Elle a aussi peur que sa méconnaissance du programme ne lui permette pas d'avoir une vision d'ensemble suffisante dans sa planification et donc de ne pas anticiper suffisamment les notions à venir. Elle considère être capable de planifier à rebours, ce qui signifie qu'elle décortique son objectif d'enseignement final en sous-étapes selon une progression graduelle, et ce en fonction des besoins de l'élève. Elle adopte régulièrement ce procédé en tant qu'orthopédagogue, mais juge qu'il est plus difficile de procéder ainsi en tant que titulaire et était ainsi moins satisfaite de ses planifications lorsqu'elle était partageante.

Danaé considère son SEP comme fort au niveau des pratiques d'enseignement, bien qu'elle estime qu'on peut toujours laisser place à l'amélioration. Elle considère qu'elle prend le temps de placer ses attentes avec les élèves, ce qui non seulement leur permet de comprendre la visée de ses interventions, mais leur permet aussi de faire des liens entre les différents apprentissages. Lorsqu'elle était titulaire-partageante, elle a tenté de mettre en place des mesures de flexibilité pour l'ensemble de ses élèves. Elle reconnaît toutefois que cette approche était difficile à maintenir dans le temps et qu'elle ne se voyait pas l'appliquer à long terme. Par ailleurs, Danaé identifie son langage comme un défi dans sa pratique. Bien que Danaé enseigne en français, sa langue maternelle est l'espagnol et elle évolue dans un milieu anglophone, ce qui fait en sorte qu'elle a un accent lorsqu'elle s'exprime en français. Elle mentionne que cela peut parfois l'amener à chercher ses mots ou à reformuler certaines phrases, particulièrement dans des contextes où elle souhaite utiliser un vocabulaire plus soutenu. Il ne s'agit pas de difficultés passagères, mais plutôt d'un défi linguistique récurrent dont elle est consciente depuis son arrivée au Québec. Elle admire les enseignantes qui l'entourent pour leur aisance à employer un langage riche et nuancé, et considère que cette dimension de sa pratique représente l'un de ses principaux défis. Elle ne nomme pas précisément de commentaire récent en lien avec sa façon de s'exprimer, mais elle mentionne avoir reçu des retours pendant ses stages

concernant son articulation et son accent lorsqu'elle parle en français. Ces remarques ne portaient pas sur ses compétences professionnelles, mais plutôt sur certains aspects de sa communication orale, qu'elle a appris à ajuster avec le temps.

Danaé considère son SEP en lien avec la gestion de classe comme étant moyen. Elle peut identifier autant de forces que de défis reliés à cet objectif. D'abord, elle fait preuve de constance et de clarté au niveau de ses attentes, ce qui lui permet de maintenir un bon climat de classe. Il est important de préciser que lorsqu'elle parle de gestion de classe, elle fait référence à son expérience en tant qu'enseignante titulaire, et non à son rôle actuel d'orthopédagogue. Elle pense toutefois qu'elle a tendance à dévier de son fil conducteur et perdre de vue son objectif initial. Malgré tout, elle pense que ces écarts ne lui nuisent pas réellement puisqu'elle est en mesure de ramener à l'ordre son groupe suite à ces parenthèses.

Ça m'est arrivé plein de fois. J'expliquais une compréhension de lecture. Il y avait une girafe sur la couverture et là l'élève et moi on part dans une histoire pendant 5 minutes, et là au final j'avais besoin moi aussi de me ramener à l'ordre. (Danaé, orthopédagogue)

Mais malgré ça, je suis capable de partir dans des bulles, puis j'étais capable de ramener mon groupe. Ils me suivaient où j'allais, je pense que le fait que j'avais un bon lien avec eux quand je leur disais qu'on faisait l'activité qu'après ça, on pouvait parler de n'importe quoi pendant 15 minutes. Ils me croyaient. (Danaé, orthopédagogue)

Ce passage s'inscrit dans la compétence liée à la gestion de classe, puisqu'il met en lumière sa capacité à maintenir l'attention et l'engagement du groupe, même lorsqu'elle s'autorise des détours spontanés en réponse aux interventions des élèves. Elle précise d'ailleurs que ces situations se déroulent en contexte de groupe-classe, et non en séance individuelle. Pour elle, ces moments d'écart ne nuisent pas à sa gestion, car elle est capable de recentrer le groupe et de reprendre le fil de l'activité. Elle attribue cette capacité à la qualité du lien qu'elle entretient avec ses élèves, à la confiance qu'elle instaure et à sa constance dans les suivis. Elle croit aussi que le fait d'avoir travaillé dans différents milieux scolaires et d'avoir agi comme partageante lui a permis de développer une variété de méthodes de gestion de classe, ce qui l'aide à s'adapter à différentes dynamiques de groupe.

Bien que les retours de ses collègues ne l'aient pas nécessairement affectée négativement et qu'elle tire profit du travail d'équipe, Danaé mentionne qu'il a pu lui arriver de ne pas oser demander de l'aide par peur de paraître incomptente, mais aussi parce qu'elle avait l'impression de devoir prouver sa compétence, notamment en raison de sa maîtrise de la langue et du fait que ses premières expériences de travail aient eu lieu dans le milieu anglophone. Par ailleurs, Danaé mentionne avoir reçu des rétroactions qualifiées de constructives, mais qui l'ont tout de même affectée, car elles ont touché une corde sensible déjà présente en

elle. Elle explique que, bien que ces commentaires aient été formulés de manière respectueuse et dans une intention d'aide, ils ont eu un impact sur son estime personnelle.

Les commentaires, oui, ont brimé mon estime. Dans le sens que, un ou deux ans après ça, ça m'avait même ça vraiment marqué. Quand je ne comprends pas une expression à l'école. Et c'est toujours ces petits moments, c'est inconfortable, mais en même temps, c'est normal parce que c'était déjà là. (Danaé, orthopédagogue)

Par exemple, en raison de son parcours scolaire et migratoire, elle dit qu'il lui arrive souvent de ne pas comprendre une référence culturelle ou de mal employer certains termes. Elle ne mentionne pas d'exemple concret, mais explique qu'il lui arrive parfois de s'exprimer en anglais avec certains de ses collègues lorsqu'elle est plus fatiguée ou en surcharge cognitive. Elle ne se rappelle pas non plus d'exemple concret de commentaires qui lui auraient été faits en lien avec son niveau de langue, elle semble se mettre elle-même une certaine pression. Danaé dit ressentir l'impact de cette différence au niveau de sa maîtrise du français depuis le CÉGEP. Elle mentionne que cette réalité lui a occasionné un sentiment d'exclusion, même si elle considère aujourd'hui que cet impact appartient au passé. Ainsi, bien qu'elle en ait été affectée au début de son parcours professionnel, Danaé soutient avoir choisi consciemment de modifier sa perspective de la situation. En effet, elle a apporté certains changements à ses pratiques suite à ses propres observations, en tentant de soigner son vocabulaire et en s'améliorant par la pratique, mais surtout elle a commencé à percevoir cette lacune comme une force puisque celle-ci témoignait de son parcours riche qui lui permet de s'adapter dans différents milieux et de créer des liens particuliers avec ses élèves qui ont souvent un vécu similaire au sien. Bien qu'elle fasse des efforts pour améliorer son vocabulaire et qu'elle admire les enseignants ayant une aisance avec la langue, elle sait que cette particularité est liée à son trilinguisme qu'elle considère comme un atout, ce qui l'aide à accepter cette partie d'elle-même sans se laisser décourager ou se sentir dévalorisée.

Elle mentionne toutefois que certains commentaires positifs ont un impact particulièrement significatif sur elle, surtout lorsqu'ils portent sur des aspects où elle-même ressent parfois de l'incertitude. Par exemple, elle aime prendre de l'avance et bien préparer ses élèves en vue des évaluations, mais il lui arrive de douter et de se demander si elle n'anticipe pas trop les prochaines étapes. Dans ces moments, recevoir une rétroaction qui confirme la pertinence de ses choix pédagogiques lui procure un sentiment de validation important, qui contribue au développement de son sentiment d'efficacité personnelle.

Oui, tout à fait parce que ça m'a, ça m'a montré que j'ai... étant la personne anxieuse que je suis, ça m'a montré que je ne suis pas trop en avance, que ce n'est pas juste moi qui planifie trop en avance. I'm doing it right. (Danaé, orthopédagogue)

Danaé considère le jugement des autres comme un obstacle important dans le développement de son SEP. Elle comprend toutefois que peu importe ce qu'elle fera, elle sera jugée par ses pairs ou par les parents des élèves et donc apprend à en faire fi.

Danaé a reçu du soutien dans son milieu de travail qui l'a aidée à se développer professionnellement. Elle mentionne entre autres l'impact positif de faire partie d'une équipe qui valorise l'autonomie et le partage et qui se nourrit des forces de chacun. Elle a également pris part à un programme de mentorat, où elle était libérée pour travailler sur la planification avec une collègue du même niveau qu'elle. Selon elle, ce dernier s'est révélé aidant, notamment en raison des libérations qui l'accompagnaient.

J'étais très chanceuse d'avoir des directions qui me donnaient des libérations, j'ai été assez présente pour aller demander de libérations, mais j'ai aussi des directions qui l'ont accepté.
(Danaé, orthopédagogue)

En plus du soutien de sa mentore, Danaé témoigne avoir bénéficié d'un climat d'entraide important où elle pouvait partager ses ressources et ses bons coups. Elle ressent une ouverture de la part de ses collègues qui la stimule et contribue au développement de son SEP. Elle a ainsi pu développer sa confiance en elle en ayant l'impression de contribuer activement à l'équipe en plus de bénéficier du partage des ressources de ses collègues.

Lorsqu'on la questionne au sujet de l'impact de la racialisation sur son insertion professionnelle, Danaé explique que, pour elle, être une enseignante racisée signifie porter un bagage culturel et linguistique différent, qui influence sa manière de comprendre et d'interagir avec ses élèves. Elle associe cette réalité à une sensibilité accrue aux parcours migratoires et aux dynamiques familiales complexes que vivent plusieurs de ses élèves. Elle considère donc que cette expérience personnelle constitue un atout important dans sa pratique. Par exemple, elle adapte ses interventions en tenant compte de ce qu'elle perçoit comme des réalités partagées avec ses élèves issus de l'immigration, notamment en modulant ses attentes ou en évitant certaines pratiques qu'elle juge potentiellement stigmatisantes.

Concrètement, elle adapte ses interventions en tenant compte de ces réalités. Par exemple, elle choisit parfois de ne pas envoyer certaines notes à la maison lorsqu'elle sait qu'un élève pourrait être réprimandé sévèrement par ses parents en raison de leur culture d'origine. Elle permet aussi à ses élèves d'apporter des livres dans leur langue maternelle et valorise ces langues en classe, ce qui contribue à créer un climat inclusif. Ces gestes, bien que subtils, témoignent de sa volonté de reconnaître et de respecter les réalités culturelles de ses élèves, tout en favorisant leur bien-être et leur engagement scolaire.

Elle mentionne toutefois avoir ressenti un choc significatif lorsqu'elle a entamé son CÉGEP. En effet, ayant effectué son primaire dans son pays d'origine, elle a pris conscience de son incompréhension face à plusieurs référents employés autour d'elle. Il a pu lui arriver d'avoir de la difficulté à comprendre le sens de certaines expressions. Elle croit toutefois que ce choc est moins important que ce que vivent les enseignants ayant été formés à l'étranger puisqu'il est survenu lors de ses études et non pas au moment de son IP. Lors de son intégration au marché du travail, Danaé témoigne qu'elle a constaté et compris son appartenance à une minorité racisée à un autre niveau. Jusque-là, elle avait toujours évolué dans des milieux très diversifiés, où elle ne se sentait pas différente. C'est vraiment en arrivant dans des milieux plus homogènes qu'elle a senti, plus concrètement, ce que ça voulait dire d'être perçue comme une personne racisée dans le réseau scolaire.

Enfin, Danaé ressent une aisance naturelle face aux autres personnes racisées dans son milieu de travail, elle croit partager un humour et un vécu commun avec ceux-ci. Elle a toujours gravité auprès de personnes issues de la diversité culturelle et de milieux variés. Toutefois, elle ne croit pas qu'elle a nécessairement des affinités naturelles avec tous les enseignants racisés et ressent un malaise lorsque cela est tenu pour acquis. Elle n'a pas envie de parler sa langue maternelle devant les autres et n'aime pas que l'on suppose qu'elle le fera.

Danaé décrit son SEP comme étant fort pour deux aspects (la planification et les pratiques d'enseignement) et moyen pour un aspect (la gestion de classe) de l'enseignement. Toutefois, comme pour d'autres participantes occupant des rôles spécialisés, la gestion de classe n'est pas toujours au cœur de ses responsabilités, ce qui peut expliquer un SEP moins affirmé dans ce domaine. Ainsi, on peut dire que Danaé démontre un haut niveau de SEP dans les dimensions les plus sollicitées dans sa pratique actuelle. Sa description d'une enseignante efficace correspond aux qualités qu'elle possède. Les rétroactions positives ont une influence importante sur son SEP puisqu'ils le renforcent. Les rétroactions constructives ou négatives, elles, semblent avoir un impact plus limité sur son SEP, non pas parce qu'elles sont ignorées, mais parce qu'elle parvient à les accueillir avec recul. Elle les utilise comme des occasions d'ajustement, sans que cela n'ébranle sa confiance en ses compétences professionnelles. Danaé est engagée dans son développement professionnel et semble saisir les défis qui se présentent comme des opportunités à réaliser pour son développement personnel et professionnel. Par exemple, dans la dernière année, son milieu de travail a connu des changements importants qui ont eu un impact négatif sur l'ambiance dans son milieu et son sentiment de bien-être. En effet, depuis ce changement, elle ressent une pression plus importante de la part des enseignants de son école, à l'impression que tous sont plus stressés. Elle se sent entravée dans son champ d'intervention et elle trouve ses moyens limités. Au moment de l'entretien, Danaé occupait toujours un poste d'orthopédagogue dans une école publique. Toutefois, elle avait déjà pris la décision de se diriger

vers la pratique privée à la rentrée scolaire suivante (2024-2025). Elle a obtenu un congé sans solde, ce qui lui permet de reprendre son poste si ce changement ne lui convient pas. Ce choix est motivé par une envie de se réaliser autrement et d'explorer les avenues qui s'offrent à elle. Danaé se dit satisfaite de son parcours jusqu'à présent et envisage d'un œil positif son futur professionnel.

4.3 Présentation du cas 3 : Sarah

Sarah est une enseignante d'origine rwandaise, née au Québec, elle vient de terminer son baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale au printemps 2024. Elle a réalisé sa scolarité primaire et secondaire à Montréal où elle enseigne à l'heure actuelle. Au moment de l'entretien, Sarah avait obtenu quelques contrats de remplacement au cours de sa scolarité et depuis la fin de son baccalauréat, mais elle n'avait pas encore vécu une année scolaire complète en tant qu'enseignante. Elle a notamment obtenu un remplacement en classe de langage, au troisième cycle. Ce remplacement a duré environ deux mois. Dans ce type de classe, on retrouve des élèves avec des difficultés langagières nécessitant un support accru.

Sarah mentionne avoir ressenti le désir d'enseigner depuis son primaire. Bien qu'elle ait eu un intérêt évident pour l'enseignement tôt dans sa vie, Sarah a vécu des remises en question de son choix de carrière. Après sa première année de baccalauréat, elle a choisi de mettre ses études sur pause. Sarah attribue sa remise en question à la période pandémique, mais aussi au fait qu'elle a eu un parcours scolaire linéaire, ainsi lorsqu'elle a commencé ses études universitaires, elle était très jeune. Elle allait donc se retrouver rapidement sur le marché du travail, ce à quoi elle ne se sentait pas prête. Le fait de se destiner à une carrière aussi rapidement l'a emmenée à effectuer un pas de recul et à essayer d'autres avenues avant de finalement retourner sur les bancs d'école pour compléter sa formation en enseignement.

Sarah mentionne avoir de la difficulté à se sentir elle-même et à s'intégrer que ce soit auprès de ses collègues de travail ou auprès des autres étudiants de sa cohorte.

Je ne suis pas quelqu'un qui va vraiment vers les gens [...] si je suis dans un milieu où je vois que personne ne me ressemble, je vais rester dans ma bulle. (Sarah, enseignante en adaptation scolaire)

Oui vraiment, mais vraiment, parce que je pense que même à l'université. À l'université, mes collègues ressemblent aux gens avec qui je travaille dans l'école. C'est toujours un peu la même chose. (Sarah, enseignante en adaptation scolaire)

Au cours de ses études universitaires, Sarah a parfois remis en question sa place dans le programme, notamment en observant que plusieurs de ses collègues semblaient très engagées, enthousiastes et investies dans leur parcours. Elle, de son côté, se décrivait comme plus réservée et introvertie, ce qui l'amenait à se sentir en décalage avec ses pairs. Ce contraste a nourri chez elle un doute quant à sa légitimité dans le milieu de l'enseignement, bien qu'elle ait toujours eu un intérêt sincère pour la profession.

Elle considère ne pas avoir d'intérêts communs avec la plupart de ses collègues de travail, ce qui fait en sorte qu'elle n'a pas envie d'entretenir des relations plus personnelles avec ceux-ci, préférant demeurer dans le cadre professionnel. Il peut aussi lui arriver d'avoir peur que ces différends de personnalité et d'intérêt remettent en doute ses compétences. En effet, Sarah se considère comme introvertie et a l'impression que ses collègues ont des personnalités plus extraverties et qu'elles peuvent donc juger un peu son tempérament. Elle ressent parfois une fermeture à son égard en raison de son jeune âge et de son manque d'expérience. Malgré tout, elle a tout de même eu la chance de travailler en équipe avec des collègues des différentes écoles où elle a œuvré. Elle mentionne avoir pu bénéficier du soutien d'un collègue voisin de sa classe et que cette relation lui a été bénéfique. Elle a aussi bénéficié de ses périodes de coenseignement avec l'orthophoniste lorsqu'elle enseignait à des élèves en classe de langage. Malgré l'impact positif du travail d'équipe, Sarah a de la difficulté à demander de l'aide et à approcher ses collègues, elle s'efforce de passer outre ses réticences par nécessité et remarque qu'elle développe cette aptitude avec le temps. Il est plus facile pour elle de demander de l'aide et de développer des relations positives avec ses collègues lorsqu'elle ressent une ouverture de leur part.

Il lui est arrivé d'entendre ses collègues poser des jugements envers d'autres enseignants peu expérimentés, ce qui crée une barrière entre elle et les autres, bien qu'elle ne sache pas si ces commentaires sont visés vers elle. Elle perçoit ainsi une certaine réticence envers elle de la part des autres enseignants.

Sarah définit une enseignante efficace comme quelqu'un qui est capable d'être professionnel, qui sait où elle va et qui est passionnée par son travail. Ces qualités correspondent au portrait qu'elle dresse d'elle-même en tant qu'enseignante.

Lorsqu'on l'interroge par rapport au niveau de son SEP en lien avec la planification, Sarah considère être moyennement efficace. En effet, Sarah ne se sent pas tout à fait efficace au niveau de la planification puisqu'elle ne maîtrise pas encore les contenus et les savoirs à enseigner. Bien qu'elle juge son SEP comme étant moyen, lorsqu'on la questionne davantage, Sarah ne relève aucune force en lien avec cette compétence, mais fait ressortir plusieurs défis. En effet, elle croit savoir comment planifier en théorie, mais considère

qu'elle a de la difficulté à mettre ses connaissances en pratique et pense qu'elle aurait bénéficié d'approfondir cet aspect si les stages avaient été plus longs. Elle a de la difficulté à articuler sa connaissance du programme sous forme d'activité pratique et juge difficile de placer à l'horaire toutes les activités d'enseignement nécessaires en alternant les périodes de jeu, d'enseignement magistral et de pratique autonome. De plus, elle peine à se réajuster lorsque les activités prévues ont pris plus de temps que ce qu'elle avait alloué. Sarah a remplacé dans certaines classes où elle pouvait trouver de nombreuses ressources matérielles et pédagogiques. Elle a aussi exercé dans des classes pratiquement vides, dénuées de matériel et de traces pédagogiques. Lorsqu'elle a été appelée à remplacer des enseignants dans des classes avec peu de ressources, elle considère qu'il est plus difficile de planifier que lorsqu'elle pouvait bénéficier de ressources variées. Elle semble toutefois attribuer son faible sentiment d'efficacité à un manque d'expérience, les défis relevés dénotent aussi du manque d'expérience plutôt que de lacunes personnelles, ce qui peut expliquer qu'elle se considère comme moyennement efficace bien qu'elle n'ait pas verbalisé de force en lien avec la compétence.

Lorsqu'on la questionne par rapport à son SEP au niveau des pratiques d'enseignement, Sarah considère son SEP comme étant moyen. Elle identifie toutefois davantage de points à améliorer que de points positifs. En effet, Sarah croit qu'elle fait l'effort de prendre son temps ainsi que de réexpliquer plusieurs fois lorsque cela semble nécessaire. Elle juge également qu'elle encourage ses élèves de différentes manières. Par exemple, elle leur offre des renforcements verbaux, mais peut aussi encourager la participation des élèves plus effacés. Elle mentionne toutefois devoir faire un effort pour se rappeler que les classes et les cohortes sont différentes et ont des défis différents qui lui demandent d'ajuster ses pratiques. Elle croit qu'elle a parfois tendance à vouloir reprendre les pratiques gagnantes qu'elle a expérimentées avec certaines classes, par exemple certaines activités pédagogiques qui ont suscité l'intérêt de ses élèves ou leur ont permis de comprendre efficacement la matière. Toutefois, celles-ci ne fonctionnent pas avec tous les groupes puisque chaque cohorte présente ses particularités et ses caractéristiques uniques et donc cela peut parfois la décourager. Bien qu'elle pense que ce réajustement soit normal, elle mentionne qu'il lui est arrivé parfois de croire que c'était elle le problème et donc de sentir visée alors qu'il s'agissait d'une situation somme toute normale.

À plusieurs reprises pendant notre entretien, Sarah a déclaré qu'elle avait plusieurs choses à dire en lien avec la gestion de classe, sachant que nous explorerions cet aspect un peu plus tard. Lorsqu'on a enfin abordé la question, elle soutient qu'il s'agit de l'aspect de l'enseignement pour lequel elle se sent le plus en confiance et pour lequel son SEP est le plus élevé. Elle relève de nombreuses forces en lien avec cet aspect. Sarah témoigne que lorsqu'elle fait des demandes au groupe qui se tient devant elle, celui-ci les respecte,

elle est en mesure de poser clairement ses attentes. Elle obtient ainsi facilement un climat de classe agréable et silencieux. Elle se sent en contrôle de son groupe en tout temps.

Et je n'ai jamais eu ce problème-là que je vois des fois dans des classes où c'est le chaos. Moi, j'essaie vraiment de toujours garder le contrôle. Puis je pense, ça m'arrive, peut-être une ou deux fois ou est-ce que c'était juste une mauvaise classe, ça ne marchait pas, mais sinon habituellement, dès que je mets mes attentes, je fais comprendre mes attentes dès le début après ça, il n'y a pas de surprise. (Sarah, enseignante en adaptation scolaire)

Elle considère toutefois que la gestion de classe est un aspect de l'enseignement qui peut rapidement être épuisant. Son attitude est somme toute positive et optimiste puisqu'elle mentionne que lorsqu'elle passe de mauvaises journées, elle ne se décourage pas et recommence le lendemain avec confiance.

Lors de l'entretien, pour chacune des composantes de l'enseignement, les participantes étaient interrogées à savoir si elles avaient eu des retours ou des commentaires de leurs pairs sur ces aspects et si ceux-ci avaient eu un impact sur leur SEP. Sarah n'avait aucun souvenir de commentaire ou de rétroaction en lien avec les aspects pour lesquels son SEP est moyen. Pour la gestion de classe, elle considère que les rétroactions de ses pairs ont un impact positif important. Elle a reçu plusieurs commentaires d'enseignant qui soulignaient sa bonne gestion. Un de ses collègues qui allait enseigner à son groupe l'année suivante lui a même mentionné à quel point sa gestion lui avait redonné espoir, lui qui appréhendait d'enseigner à cette cohorte perçue comme plus difficile. Le fait d'avoir des retours positifs d'enseignants expérimentés qui semblent impressionnés de ses capacités augmente d'autant plus son SEP et son estime. Bien qu'elle ait perçu certains jugements dans son environnement professionnel, notamment des regards ou des commentaires implicites liés à son statut de débutante. Elle affirme ne pas les avoir pris personnellement. Comme elle le dit : «je ne l'ai pas pris personnel sur le coup», précisant que ces remarques provenaient de personnes qu'elle ne connaissait pas directement, «des amis de l'enseignante qui était partie». Elle ajoute également : «je ne peux pas nécessairement savoir si c'était vers moi, mais clairement, ça concernait des gens comme moi dans le sens, des gens qui n'ont pas vraiment d'expérience». Il a pu lui arriver de sentir des regards de ses collègues lorsqu'elle est face à un groupe agité, mais puisqu'elle est confiante en elle-même, elle soutient qu'elle ne s'est pas sentie visée par ces commentaires. Ceux-ci avaient finalement peu d'impact puisqu'ils provenaient de collègues qui ne comprenaient pas la réalité de son groupe (classe du régulier) ou qui pouvaient se sentir menacés de sa présence en tant qu'enseignante débutante. Lorsqu'on la questionne au sujet de la racialisation, Sarah soutient qu'elle a choisi l'enseignement en partie parce qu'elle désirait être un modèle pour les élèves racisés. Elle parle d'un de ses enseignants racisés ayant marqué son parcours et qui a endossé le rôle de modèle et soutient son désir d'adopter cette posture à son tour afin d'avoir un impact positif sur les élèves et sa communauté.

J'ai un enseignant, surtout dont je me rappelle, c'était mon prof de mathématique. C'était un Algérien, puis lui, je me rappelle, si je me rappelle encore c'est parce qu'il m'a vraiment marquée. Puis, je pense que c'est juste parce que, ce n'était pas le seul, mais ça m'a fait du bien de voir quelqu'un qui n'était pas comme moi, mais qui, qui ressemblait à ce que je connaissais. Par exemple, à la maison, parce qu'il était comme un peu comme mon père, la façon qu'il était, c'était comme mon père. J'aimais ça, parce que je pouvais, je me sentais plus à l'aise avec lui parce qu'on n'a pas vécu les mêmes choses, mais tu peux comprendre comment c'est dans ma maison, comment mes parents m'ont élevée ou peu importe. Donc, je pense que ça, c'est une des raisons pourquoi je voulais aller en enseignement.(Sarah, enseignante en adaptation scolaire)

Sarah anticipe vivre des difficultés en raison de sa racialisation. Elle craint que l'on présume qu'elle ne connaît pas bien le milieu scolaire puisque ses marqueurs de racialisation pourraient laisser croire qu'elle a effectué sa scolarité à l'étranger. Elle craint que son apparence ou son nom amènent certains à supposer qu'elle a été formée à l'étranger, ce qui pourrait remettre en question sa légitimité dans le milieu scolaire québécois.

Elle est consciente que les enseignants issus de l'immigration vivent des défis spécifiques, comme un sentiment d'isolement ou la nécessité de s'adapter à des normes implicites du milieu. Même si elle ne partage pas toutes ces réalités, elle y est sensible, car elle reconnaît que les dynamiques de racialisation peuvent influencer la manière dont les compétences sont perçues et valorisées. Cette conscience l'amène à anticiper des ajustements dans sa posture professionnelle pour naviguer dans un environnement où les biais, parfois invisibles, peuvent affecter l'accueil et l'intégration.

Par exemple, j'ai rencontré un prof à mon école. Il vient du Cameroun, je pense. Lui, ça ne fait pas longtemps qu'il est là, puis il m'expliquait vraiment les différences parce qu'il est comme : « dans mon pays, j'étais enseignant, j'enseignais aussi, mais ce n'est vraiment pas la même chose. » Puis, je pense que lui sentait vraiment comme ce conflit-là parce qu'il me disait comme toi tu es un peu chanceuse parce que tu es née ici, tu as connu le système, tu sais un peu dans quoi tu t'embarques, mais moi, je suis arrivé puis comme je ne sais pas, tout est différent. C'est quand même une autre réalité, même si l'on peut se comprendre. Moi, je n'ai pas vécu la même chose qu'il a vécue. Donc je pense à ça, ça m'aide un petit peu, mais en tant que tel, et si l'on fait juste regarder à quoi je ressemble, c'est la réalité, je n'ai pas de choix. (Sarah, enseignante en adaptation scolaire)

Elle mentionne qu'il peut lui arriver de se sentir différente de la majorité blanche, et ce malgré sa connaissance du milieu scolaire québécois, et ce en raison de son vécu de personne racisée. Elle sent plus facilement un lien de complicité avec les autres personnes racisées qu'elle côtoie dans son milieu de travail.

Puis là, je me sentais plus à l'aise, même si ce n'est pas des gens de mon âge, juste parce qu'on a quelque chose en commun. Puis, quand on se voyait, il y avait cette petite complicité, si l'on veut. Donc c'est sûr que moi, quand je vais dans une école, je recherche un peu ça parce que sinon après ça, tu ne vas pas me voir parler. (Sarah, enseignante en adaptation scolaire)

En résumé, si l'on considère les trois aspects de l'enseignement, Sarah juge son SEP comme étant moyen sur deux aspects (les pratiques d'enseignement et la planification) et fort sur l'un d'entre eux (la gestion de classe). On peut dire que son SEP est relativement élevé dans les dimensions qu'elle mobilise le plus dans sa pratique. Son aisance en gestion de classe constitue un point d'ancrage solide, tandis que ses autres dimensions sont en développement. Sa définition d'une enseignante efficace correspond à certaines de ses caractéristiques personnelles. Les rétroactions qu'elle reçoit ont un impact sur son SEP lorsqu'elles sont positives, mais n'influencent pas ce dernier si elles sont constructives ou négatives. Sarah est pleinement engagée dans une démarche de développement professionnel continu.

Par ailleurs, Sarah anticipe que ses marqueurs de racialisation pourraient influencer la manière dont elle est perçue par ses collègues, notamment en suscitant l'hypothèse qu'elle a été formée à l'étranger. Cette anticipation, bien qu'elle ne repose pas sur des expériences concrètes vécues jusqu'à présent, affecte sa posture professionnelle et la pousse à adopter des stratégies d'adaptation pour éviter d'être marginalisée. Cette sensibilité aux dynamiques de racialisation témoigne d'une conscience des rapports de pouvoir présents dans le milieu scolaire, et pourrait influencer la qualité des relations qu'elle établit avec ses pairs.

4.4 Présentation du cas 4 : Mariana

Mariana est âgée de 28 ans, elle est née en Équateur et a immigré au Québec alors qu'elle avait un an et demi. Elle a réalisé toute sa scolarité à Montréal où elle enseigne depuis la fin de sa formation au baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire, en 2020. Elle occupe présentement la fonction d'enseignante suppléante en enseignement au primaire. Mariana a enseigné dans deux écoles principalement pendant environ deux ans comme titulaire de deux niveaux scolaires différents. Elle aurait eu de mauvaises expériences qui l'ont poussée à se retirer et à occuper la fonction d'enseignante suppléante. Elle remplace principalement dans sa dernière école ainsi que dans des niveaux scolaires dans lesquels elle a déjà enseigné.

Le choix de carrière en enseignement lui a toujours paru comme une évidence. Mariana a toujours aimé travailler auprès des enfants et a donc choisi l'enseignement comme porte d'entrée. La période de doute est

survenue après ses études. Ses expériences professionnelles parfois difficiles l'ont secouée et elle se demande si elle a réellement sa place dans la profession. Elle mentionne avoir une passion pour l'enseignement et un intérêt qu'elle nourrit en poursuivant ses études au deuxième cycle, mais se met beaucoup de pression et a de la difficulté à s'ajuster à son début de carrière. Son début de carrière a d'ailleurs été marqué par le contexte de la COVID et de la crise sanitaire qui a causé de nombreuses instabilités dans le milieu scolaire en raison des confinements, des fermetures et du stress causé par les différentes mesures. Mariana considère que ce contexte lui a nui, sachant qu'elle entamait également un programme de deuxième cycle tout en enseignant à temps plein. Elle s'est rapidement retrouvée débordée. En plus de ce contexte, la classe et le milieu dans lequel elle œuvrait étaient difficiles. Elle croit s'être brûlée en raison du cumul de ces facteurs.

J'aimais beaucoup, c'est sûr, mais avec le contrat à temps plein et puis c'était quand même très intense. Je dirais que je me suis assez... Je ne peux pas dire... un peu brûlée. (Mariana, enseignante au primaire)

Elle a d'abord œuvré en milieu défavorisé où elle était confrontée à des élèves en difficulté comportementale et où elle bénéficiait de peu de soutien en raison des besoins importants des élèves de l'école. Elle trouvait difficile de devoir enseigner les bases et de ne pas pouvoir pousser davantage l'aspect pédagogique. Par la suite, elle a œuvré dans un milieu plus favorisé, celui où elle effectue actuellement des suppléances occasionnelles. Cette école est fréquentée par de nombreuses familles d'origine française, ses collègues de travail sont également principalement issus de la majorité blanche francophone. Dans cette école, elle a pu approfondir son enseignement et pousser plus loin sa pédagogie en raison de la culture générale avancée de ses élèves. Elle mentionne toutefois que les parents sont exigeants et que cet aspect lui a occasionné un stress important.

Dans sa première école, Mariana jugeait difficile de s'intégrer socialement puisqu'il y avait beaucoup d'enseignants expérimentés qui semblaient bien se connaître et formaient déjà des groupes entre eux depuis longtemps. Elle a l'impression que ceux-ci peuvent émettre des jugements à son égard. Elle avait plus de facilité dans sa dernière école en raison du nombre important de jeunes enseignants avec qui elle ressentait davantage d'affinités.

Pour Mariana, une enseignante efficace est organisée, elle a confiance en elle et en ses capacités et est en action. Cette définition fait écho aux lacunes qu'elle perçoit dans son enseignement, en effet Mariana utilise des qualificatifs opposés pour se décrire elle-même. Cela laisse croire que Mariana ne se définit pas comme une enseignante efficace.

Mariana croit être moyennement efficace par rapport à la planification. En fait, Mariana croit qu'elle peut être efficace lorsqu'elle enseigne dans un niveau scolaire où elle a de l'expérience, ainsi son SEP varie en fonction des circonstances ce qui fait en sorte qu'elle ne se sent pas tout à fait confiante. Elle semble identifier plus facilement ses défis que ses forces. En effet, bien qu'elle se décrive comme étant créative et passionnée lorsque vient le temps de planifier des situations d'apprentissage significatives, elle croit être trop spontanée, ce qui l'empêche d'avoir une vision à long terme. Elle pense qu'elle a besoin d'améliorer son organisation. Enfin, lorsqu'elle doit revoir la planification établie, quand elle doit effectuer des ajustements parce qu'il y a eu des imprévus ou un manque de temps, elle a tendance à se blâmer. En effet, elle croit que ce besoin de réajustement est causé par une mauvaise planification au lieu de percevoir cela comme faisant partie du quotidien de l'enseignement. Pour Mariana, il est important de différencier le plus possible son enseignement afin de répondre aux besoins de ses élèves et elle prend soin d'intégrer cette pratique dans sa planification. Elle est passionnée par la pédagogie et stimulée par les différentes situations qu'elle planifie.

Au niveau des pratiques d'enseignement, Mariana considère son SEP comme étant moyen. Elle est capable d'identifier autant de forces que de défis, ce qui est cohérent avec son évaluation personnelle. Elle considère que son intérêt marqué pour l'enseignement explicite est une force puisqu'il s'agit d'une pratique probante et efficace qui a un impact positif sur tous ses élèves. Elle mentionne aussi que son intérêt pour le travail d'équipe comme une force puisque ses élèves travaillent en collaboration. Mariana juge qu'elle centre ses élèves au cœur de leurs apprentissages et par le fait même considère que les pratiques qu'elle choisit de prioriser dans ses classes sont efficaces et adéquates. Elle évalue aussi comme une force le souci accordé à la différenciation des apprentissages en fonction du niveau de ses élèves.

Parmi ses défis, elle a parfois des attentes trop ambitieuses lorsque vient le temps d'enseigner certaines activités, ce qui fait en sorte qu'elles peuvent être hors de la portée des élèves. Elle soutient qu'il peut lui arriver de divaguer et donc de déborder de la tâche et du sujet. Elle peut aussi parfois passer beaucoup de temps sur une même activité, ce qu'elle perçoit comme négatif, et ce même si les élèves sont intéressés et engagés dans l'activité proposée. Cette perception semble liée à des commentaires qu'elle aurait reçus de ses collègues qui la recadrent fréquemment sur sa perception du temps et ses planifications qui seraient trop ambitieuses. En début de carrière, les enseignants peuvent être évalués par leur direction afin de valider leur accès à la liste de priorité, leur permettant ensuite de choisir un poste permanent. Ces évaluations se déroulent sous forme d'observation d'une période d'enseignement, suivie d'un retour. Lors de son évaluation, la direction est venue observer une période d'enseignement. Cette période correspondait à l'amorce d'une situation d'apprentissage qui s'échelonnait dans le temps. Suite à cette observation, la direction lui aurait

mentionné que son amorce était trop longue et qu'elle devait accélérer son enseignement. Pourtant, les élèves semblaient intéressés et engagés par l'activité proposée. De plus, sa direction n'a pas observé la suite de l'amorce et n'était pas nécessairement au courant qu'il ne s'agissait que d'une introduction. Il est donc possible que sa direction n'ait pas pris en considération cette perspective à plus long terme, ce que Mariana reconnaît, bien qu'elle ait tout de même tendance à se blâmer malgré tout. Parmi ses défis, Mariana raconte qu'il lui arrive de passer une belle période avec ses élèves et ainsi de croire que son activité est efficace et pertinente, mais tout à coup, un imprévu survient en lien avec un élève qui ne comprendrait pas ou qui aurait un comportement perturbateur et selon sa perception, cet imprévu invalide alors sa compétence et vient remettre en question sa compétence ou ses choix d'activités.

Mariana décrit son SEP comme étant faible en ce qui concerne la gestion de classe. Selon elle, il s'agit de l'aspect de l'enseignement qui représente son plus grand défi. Elle a de la difficulté à établir des attentes envers les élèves et à poser ses limites, elle dit même avoir du mal à se faire respecter. Son plus grand point faible réside en son manque de confiance en elle qui occasionne alors un manque de fermeté et d'assurance dans ses interventions. Elle croit aussi que le manque d'expérience peut expliquer certaines de ses difficultés. En effet, selon elle, le fait d'être une enseignante débutante mine sa confiance en elle et elle croit qu'une enseignante d'expérience qui dégage de la confiance saura plus facilement établir des limites claires et les faire respecter, ce qui lui est difficile. Elle croit tout de même que ses expériences en tant que suppléante lui permettent tranquillement de développer ses aptitudes.

Je pense que c'est surtout la confiance, je dirais. Parce que tu sais, je le vois justement une prof avec de l'expérience, ça amène de la confiance. Donc, une prof qui a de la confiance ou qui a de l'expérience va justement avoir moins peur de se faire respecter ou de demander de faire des demandes aux enfants. (Mariana, enseignante au primaire)

Mariana veut établir des relations positives avec ses élèves et connecter avec eux sur le plan relationnel. Si elle considère cela comme une force, elle croit toutefois qu'il s'agit d'un couteau à double tranchant dans le contexte de la gestion de classe puisqu'elle a parfois peur de déplaire aux élèves. Elle ne précise pas la raison pour laquelle elle entretient cette crainte. Elle considère qu'elle est parfois trop patiente et qu'elle ne met pas suffisamment de limites par peur de heurter les émotions des élèves. Malgré tout, elle croit que le fait de vouloir créer des liens avec ses élèves peut lui permettre d'obtenir des leviers efficaces pour mieux intervenir par la suite. Elle croit que les milieux où elle a eu accès à différentes ressources humaines (professionnels, TES) ont eu un impact positif sur le développement de son SEP en gestion de classe.

Mariana a peur de demander de l'aide à ses collègues, elle a l'impression qu'elle dérange les autres et craint que ses demandes soient mal perçues. Elle mentionne avoir apprécié sa participation à un programme de mentorat dans son CSS, où elle était accompagnée par une enseignante avec qui elle collaborait naturellement puisque celle-ci enseignait dans le même niveau. Elle a également apprécié le fait d'être libérée pour échanger avec celle-ci. Elle se sent isolée dans son milieu et a l'impression que ses collègues la rejettent en raison de son manque d'expérience.

Mariana a reçu différents commentaires et diverses rétroactions de la part de ses collègues, mais également de la direction dans un contexte d'évaluation. Ces commentaires se voulaient constructifs pour la plupart, par exemple ceux de la direction concernant ses amores ou de ses collègues qui veulent l'inciter à se recentrer sur la matière, mais ont suscité des remises en question importantes chez Mariana. En effet, elle s'est sentie fréquemment dévalorisée par ceux-ci et mentionne qu'ils l'ont fréquemment poussée à se remettre en doute en tant qu'enseignante plutôt que de remettre en doute ses pratiques et essayer ainsi de s'améliorer. Elle semble également sensible aux commentaires et aux jugements puisque des commentaires dits au passage lors de périodes de concertation lui ont laissé des impressions marquantes. Lorsqu'on la questionne afin de savoir si ces commentaires avaient influencé négativement sa perception d'efficacité, elle répond par l'affirmative.

Négativement, peut-être justement des fois quand on se concerte entre collègues, c'est déjà arrivé là où j'avais partagé une idée, je commençais vraiment à être passionnée de tout ça. Puis, finalement, on m'a ramené un petit peu sur terre, on revient à l'essentiel, ce n'est pas ça qu'on doit faire. (Mariana, enseignante au primaire)

En contrepartie, elle peut nommer également des commentaires positifs qu'elle a reçus. Ces commentaires portaient entre autres sur ses idées d'activités originales et sur l'engagement de ses élèves dans ces activités. Aussi, si elle se souvient de sa première évaluation avec la direction comme étant bouleversante, dans sa deuxième évaluation, elle relate avoir amélioré tous les points soulevés et avoir reçu principalement des commentaires positifs. Toutefois, contrairement aux commentaires négatifs, elle ne fait pas mention que ces retours aient eu un impact quelconque sur son SEP et ceux-ci semblent l'avoir habité moins longtemps. Mariana mentionne également avoir été impactée négativement par les commentaires et les jugements que d'autres collègues ont reçus. En effet, il lui est arrivé d'être témoin de commentaires émis à l'endroit de certains collègues, à ces occasions elle a eu l'impression que ces commentaires la visaient également de manière indirecte.

Lorsqu'on la questionne au sujet de la racialisation, Mariana évoque une pression intérieure liée à sa langue d'origine. Bien qu'elle ait grandi au Québec et que sa mère soit francophone, elle ressent le besoin constant

de prouver sa compétence linguistique, particulièrement dans un milieu scolaire où la majorité du personnel est d'origine française. Cette dynamique accentue son insécurité linguistique et alimente une crainte du jugement, notamment en ce qui concerne sa maîtrise du français écrit et oral. Elle explique :

On est des profs, il faut faire attention, mais c'est ça c'est une pression de plus que je me mets, peut-être justement pour montrer que, bon j'ai étudié au Québec. Ma mère, en plus, est super bonne en français aussi, ça m'a aidé moi dans mon parcours scolaire aussi. (Mariana, enseignante au primaire)

Ce passage illustre bien comment la racialisation peut se manifester de manière subtile, à travers des attentes implicites liées à la norme linguistique dominante, et comment cela peut affecter le sentiment d'efficacité personnelle d'une enseignante racisée.

Elle mentionne aussi se sentir plus à l'aise auprès des autres membres du personnel racisé, mais que ceux-ci ne sont pas très présents dans le milieu où elle œuvre. Elle témoigne bâtir plus rapidement des liens avec les membres du personnel du service de garde, qui eux aussi sont porteurs de marqueurs de racialisation. Elle a l'impression que ses marqueurs de racialisation ont pu avoir un effet sur le développement de ses relations sociales. Plusieurs de ses collègues se sont montrés curieux à son égard, lui demandant des précisions sur son origine ethnique. Elle se demande si parfois le fait qu'elle ait eu de la difficulté à bâtir des relations plus significatives avec certains collègues était dû à son appartenance à un autre groupe racisé, bien qu'elle croit que le manque de point en commun est une cause plus probable.

Mariana estime avoir un SEP moyen en planification et en pratiques d'enseignement, et faible en gestion de classe. On peut dire que le SEP de Mariana est plus faible dans l'ensemble, car elle exprime des incertitudes dans plusieurs dimensions de sa pratique, notamment en gestion de classe. Sa définition d'une enseignante efficace diffère grandement de la façon dont elle se perçoit en tant qu'enseignante. Les rétroactions positives qu'elle reçoit ont un faible impact sur son SEP tandis que les rétroactions négatives ont une influence importante et la poussent à se remettre entièrement en question. Il semble difficile pour elle de s'engager dans un développement professionnel continu puisqu'elle est heurtée dans son estime et remet en doute son avenir dans la profession.

4.5 Présentation du cas 5 : Lola

Lola est une enseignante québécoise d'origine haïtienne et québécoise, née au Québec, et s'identifie comme métissée. Elle est âgée de 29 ans et elle enseigne depuis la fin de son baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale en 2022. Elle enseigne sur l'île de Montréal depuis la fin de ses études, dans

le champ d'enseignement pour lequel elle a été formée. Dans son premier milieu scolaire, elle a d'abord obtenu un poste en classe de langage pendant un an, puis est devenue enseignante orthopédagogue. Dans son deuxième milieu scolaire, celui où elle enseigne actuellement, elle est enseignante en orthopédagogue, mais a choisi de devenir titulaire d'une classe de langage lors de la prochaine année scolaire.

Lola a choisi de devenir enseignante par intérêt pour les relations humaines. Elle savait dès le CÉGEP qu'elle souhaitait se diriger vers la relation d'aide. Lola soutient que le fait de partager un vécu commun avec plusieurs de ses élèves, soit le fait de provenir d'un milieu défavorisé et d'avoir surmonter certains obstacles qui lui permet d'entrer en contact avec aisance avec ses élèves, même si leur vécu peut être lourd. Elle se sent bien lorsqu'elle enseigne en milieu défavorisé ce qui renforce son choix de carrière. Bien qu'elle ressente de la valorisation dans sa profession, elle a connu certaines périodes de doutes et de remise en question dans son parcours. En effet, elle mentionne s'être sentie à l'écart et différente de ses collègues lors de sa formation initiale. Ce manque d'affinité a été vécu difficilement par elle puisqu'elle se considère comme une personne sociale qui aime interagir avec les autres et qui a besoin de développer un sentiment de communauté pour s'épanouir, ce qui n'était pas le cas lors de ses études. Elle avait le besoin de pouvoir s'exprimer sans filtre et de se sentir libre d'être elle-même, et malheureusement elle n'a rencontré personne dans son parcours scolaire avec qui développer cette relation de proximité. En plus de remettre en doute son choix de carrière, elle ressentait un certain stress à l'idée d'avoir investi une somme importante dans ses études et ne voulait pas avoir dépensé ce montant en vain, venant d'un milieu défavorisé, cette pression est accentuée.

Lola aussi a vécu un début de carrière parsemé d'embûches supplémentaires. En effet, lors de sa première année d'enseignement, dès le début de l'année, un problème de santé jusqu'alors inconnu est survenu. Elle a ainsi alterné les périodes d'absence alors qu'elle était en pleine lutte pour des soins, selon ses dires. En plus de subir un état de santé défaillant, le fait de s'absenter pour une certaine période et de revenir à plusieurs reprises lui a causé des défis d'adaptation importants. Elle avait aussi l'impression de se faire juger par ses pairs qui ne connaissaient pas les détails de ce qu'elle vivait alors.

Donc là, ça a été une bataille, une lutte pour des soins... puis en tout cas, ça a été difficile. Et encore là, je me suis sentie vraiment que j'avais une étiquette dans le front. C'était vraiment dur d'avoir accès aux soins de septembre 2022 à mai 2023. Et j'étais... j'étais au travail. J'étais en arrêt de travail. Je revenais de travail. Je devais planifier mes suppléances. Il y a eu ça aussi dans mon expérience scolaire qui a eu beaucoup d'impact. (Lola, enseignante en adaptation scolaire)

Dans ces deux milieux scolaires, Lola a vécu des expériences marquées de parallèles, mais surtout très différentes. Dans son premier milieu, un milieu très défavorisé et multiethnique où la plupart des enseignants sont issus de la majorité blanche, elle dépeint un climat social difficile et relate avoir expérimenté de la solitude, mais aussi du jugement de la part de ses collègues avec qui elle a créé peu de rapports positifs. Elle a l'impression que ses collègues étaient aussi débordés par les cas difficiles dans leurs classes et que cela les rendait moins réceptifs à son égard. Elle mentionne aussi qu'ils s'ouvraient souvent sur leurs difficultés personnelles ce qu'elle considérait peu professionnel et lourd à vivre au quotidien. Bien que ceux-ci lui apportaient du soutien, elle a l'impression que cette aide s'est révélée plus nuisible que positive. D'une part, elle relate que lorsqu'elle demandait de l'aide, elle recevait une quantité de conseils qui ne correspondaient pas à ses besoins et qui la faisaient sentir inadéquate.

Parce que je sentais que les réponses j'allais recevoir, allaient me faire sentir poche. J'étais comme... j'aime bien mieux rester avec mon problème. (Lola, enseignante en adaptation scolaire)

De plus, elle mentionne qu'elle évitait de poser des questions puisqu'il est arrivé que ses collègues répondent à celles-ci en accaparant toutes ses périodes libres, ce qui l'empêchait d'avancer dans son travail. Enfin, elle travaillait avec une orthophoniste lorsqu'elle enseignait en classe le langage et cette orthophoniste animait des périodes de co-enseignement dans sa classe, mais semblait émettre des jugements à son égard et elle semble avoir été grandement affectée par cette collaboration. Dans son école actuelle, elle se sent plus à l'aise et a cumulé des expériences positives, notamment au niveau du climat social.

À l'école où je suis présentement Des Libellules, c'est le contraire. Je me sens parmi une équipe, puis c'est des professionnels. On n'est pas là pour être amis, mais on est là pour être des bonnes collègues. (Lola, enseignante en adaptation scolaire)

Elle travaille actuellement de concert avec son équipe formée d'enseignantes orthopédagogues avec qui elle a l'impression de contribuer activement. Elle se sent à l'aise de leur poser des questions et valorise les conseils offerts. Elle se sent respectée par ses pairs et a l'impression que leurs conseils sont personnalisés et prennent en considération son niveau actuel et sa personnalité enseignante.

À Des Libellules, je sens que c'est perçu ce que je veux apprendre. Puis, c'est bien accueilli. Puis, je pense que ma collègue se sentirait bien à l'aise de me dire : je n'ai pas le temps, reviens à un autre moment. Donc, je pense que je sens que c'est bien accueilli, peu importe à qui je parle aussi. (Lola, enseignante en adaptation scolaire)

Lola considère qu'une enseignante efficace est proactive et est constamment à la recherche de solutions lorsque des problèmes font surface. Elle considère également qu'une enseignante efficace est en mesure de

faire preuve de flexibilité et possède de bonnes capacités d'adaptation. Cette définition comporte plusieurs qualités qu'elle considère posséder ou qu'elle croit être à sa portée. On peut croire qu'elle se considère en voie d'être efficace.

En ce qui concerne la planification, Lola ne se sent pas efficace pour diverses raisons. D'abord, elle considère qu'elle a de la difficulté à prendre des notes, à garder des traces et pense qu'elle n'est pas encore assez expérimentée pour que sa planification se déroule de manière efficace. Bien qu'elle réponde à la négative lorsqu'on lui demande si elle se sent efficace, son discours est plus nuancé. En effet, elle croit qu'elle est en voie de se sentir efficace, qu'elle prend des actions en ce sens et qu'elle s'oriente vers un SEP plus fort.

Mais en même temps, je trouve que je l'ai dans ma tête et c'est comme je dis là, je veux atteindre ce but-là, mais je, je suis, je ne me sens pas rendue là encore. (Lola, enseignante en adaptation scolaire)

D'ailleurs, lorsqu'on la questionne davantage, elle est capable d'identifier autant de forces que de défis en lien avec cette compétence. En effet, elle considère qu'elle est capable de faire preuve de flexibilité dans sa planification ce qui lui permet de se réajuster et croit que ce qui lui nuit c'est surtout le manque de temps consacré à cet aspect de l'enseignement. Il est intéressant de constater donc que bien qu'elle considère son SEP faible, elle croit faire preuve de flexibilité, une qualité qu'elle attribue elle-même à ce qu'elle considère être une enseignante efficace. On peut donc croire que son SEP réel est plus fort que ce qu'elle décrit. On peut aussi émettre l'hypothèse que bien qu'elle soit en mesure de nommer autant de forces que de défis, elle attribue une valeur plus importante aux défis qu'elle cible ce qui fait en sorte qu'elle considère son SEP comme étant faible.

Lola se considère comme efficace en ce qui concerne les pratiques d'enseignement. Elle mentionne aimer varier ses pratiques, que ce soit en diversifiant la manière de présenter la matière ou l'utilisation de stratégies variées et essayer de nouvelle façon de faire ce qui contribue à sa perception d'efficacité. Elle a un souci important de différencier les apprentissages afin de bien s'adapter à la réalité de ses élèves. Bien qu'elle considère son SEP comme fort en lien avec cet aspect, elle relève de nombreux défis. En effet, d'une part, bien qu'elle considère positif le fait d'essayer de nouvelles choses, elle trouve qu'elle se décourage rapidement lorsque celles-ci ne semblent pas porter fruit et croit avec du recul qu'elle ne laissait ainsi pas l'occasion à ses méthodes de prouver leur efficacité. Elle croit aussi qu'à l'occasion lorsqu'elle essaie d'implanter une nouvelle pratique, elle gère difficilement son temps et passe trop de temps dans l'amorce. Donc, bien qu'elle se dise efficace et qu'elle croit que le fait de varier ses pratiques est une force, elle semble

aussi croire qu'il s'agit d'une faiblesse dépendamment du contexte. Ses défis semblent davantage relever de la persévérance et de la confiance en elle-même que d'un manque de capacité, ce qui peut expliquer le SEP fort décrit.

Au sujet de la gestion de classe, Lola caractérise son SEP comme étant faible. Tout comme Mariana, elle considère qu'il s'agit d'un de ses plus grands défis en enseignement. Lola considère que la formation initiale ne l'a pas suffisamment préparée puisque dans le cours dédié à cet aspect, son professeur ne leur a pas enseigné de pratiques concrètes puisqu'il disait ne pas vouloir influencer leur façon d'enseigner.

Donc là, je n'ai pas de bagage et je n'ai pas, même si je ne faisais pas ce qu'il m'a dit, je n'ai pas de plan b dans ma tête. Bien là oui, je me suis autoformée, mais j'aurais aimé ça à être formée, à avoir une base. (Lola, enseignante en adaptation scolaire)

Sans exemples sur lesquels s'appuyer, Lola se sent démunie et croit qu'elle n'est pas en mesure de prévoir de bonnes interventions en cas d'indiscipline. Elle mentionne avoir du mal à anticiper les comportements possibles et les interventions à mettre en place ce qui peut faire en sorte qu'elle est prise au dépourvu par moment. Elle pense que le fait d'être en début de carrière et d'avoir ainsi une estime d'elle-même faible peut lui nuire aussi. En effet, si un élève franchit les limites qu'elle a posées, elle est tentée de se remettre en question et par le fait même de repousser les limites établies plutôt que de recadrer l'élève. Elle essaie d'instaurer un climat de classe et des règles de fonctionnement en collaboration avec ses élèves, mais a l'impression de se perdre par moment. Lorsqu'elle réussit à maintenir un climat propice aux apprentissages dans sa classe, Lola attribue ses réussites au hasard, ne croyant pas en sa propre compétence. Elle croit toutefois qu'elle est capable de créer et d'entretenir des relations de confiance avec ses élèves. Elle a également reçu des commentaires ayant affecté négativement sa perception d'elle-même à cet égard. En effet, l'orthophoniste qui intervient dans sa classe aurait fait un commentaire la comparant négativement à l'enseignante de l'année précédente, en disant que ses élèves étaient plus disciplinés lorsqu'ils étaient sa classe. Ce commentaire l'a grandement heurtée et dévalorisée.

Outre les trois aspects de l'enseignement sur lesquels elle a été questionnée, Lola a un SEP fort par rapport à la formation continue et au développement professionnel. En effet, elle croit être capable de bien apprendre par elle-même et croit que sa capacité à se remettre en doute et à explorer différentes avenues lui permet d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances et d'améliorer ses pratiques. Elle croit aussi être en mesure d'apprendre rapidement par elle-même.

Lola pense que les retours et les nombreuses rétroactions reçues de la part de ses collègues, et plus particulièrement de la part de l'orthophoniste qui intervenait dans sa classe ont eu un impact important sur le développement de son SEP.

En effet, elle mentionne avoir été rapidement envahie par tous ces retours qu'elle jugeait souvent chronophages, mais aussi trop détaillés ou avancés par rapport à son niveau. Les rétroactions qui se voulaient constructives pouvaient être perçues négativement et étaient source de découragement. De plus, elle mentionne avoir eu plusieurs rétroactions de la part de ses collègues enseignants, mais que toutes celles-ci portaient uniquement sur la gestion de classe, elle aurait aimé bénéficier de rétroactions sur d'autres aspects afin de s'améliorer. Certains commentaires de la part des enseignants ne la visant pas sont parfois interprétés comme une critique à son égard et peuvent être dévalorisants pour elle.

Oui, mais c'est une collègue qui était une bonne collègue, elle ne l'a pas dit pour être méchante, mais elle disait : « Comment ça se fait qu'on fasse encore du papier crayon ? » Et puis que... « Ça doit être tellement plate pour les élèves », puis tu sais moi j'en fais, j'en fais pour garder des traces. Donc là, après, je me dis que je me remettais en question, je me disais peut-être que j'aurais dû planifier autrement. Planifier des activités plus ludiques, tout ça. (Lola, enseignante en adaptation scolaire)

Toutes ces expériences ont eu lieu lors de ses premières années, dans son premier milieu scolaire. Dans celui où elle enseigne en ce moment, elle mentionne se sentir mieux et avoir des retours positifs de ses collègues qui ont un impact positif sur son SEP. Elle pense toutefois que la faible estime d'elle-même en tant qu'enseignante lui nuit puisqu'elle anticipe le pire des situations et se critique fortement. Cela peut expliquer sa sensibilité face aux critiques, mais son imperméabilité face aux retours positifs.

Par exemple, l'enseignante du niveau précédent avec qui Lola avait été comparée négativement par l'orthophoniste en lien avec la gestion de classe aurait elle-même commenté positivement la gestion de l'enseignante.

Justement cette Sophie elle m'avait dit : wow, je les vois qu'ils travaillent plus, je sens que tu as fait quelque chose de bon puis elle m'avait dit qu'elle sentait qu'ils étaient bien dans la classe. C'était positif pour moi, surtout que c'était une collègue d'expérience. Donc... (Lola, enseignante en adaptation scolaire)

Malgré la force de ce commentaire, Lola ne semble pas lui accorder autant d'importance que celui qu'elle a reçu plus négatif en lien avec le même aspect.

Lola soutient que les commentaires provenant de ses collègues ont eu un impact négatif sur le développement de son SEP. Elle croit toutefois que certains commentaires étaient anodins et ne la visaient pas particulièrement, surtout lorsqu'ils provenaient de collègues de qui elle était proche et croit surtout que son estime fragile la rendait plus sensible à interpréter négativement certains commentaires. Dans l'une des écoles où elle a travaillé, elle avait une classe d'élèves présentant des troubles du langage et collaborait étroitement avec une orthophoniste qui réalisait des interventions en classe. Celle-ci avait un rôle de soutien pour ses élèves, mais aussi un rôle-conseil auprès des enseignants. Lola considère toutefois que la manière dont elle exerçait cet aspect de son rôle a eu un impact négatif important sur elle. Elle considère que cela imposait une espèce de hiérarchie entre elles qui était nuisible.

Bien là je pense que peu importe ce qu'elle me disait, à cause de cette perception qu'elle était au-dessus, chaque fois qu'elle me disait quelque chose je sentais qu'il fallait que je le modifie.
(Lola, enseignante en adaptation scolaire)

Elle mentionne aussi avoir été affectée dans son estime lorsqu'elle était orthopédagogue et que ses collègues annulaient ses périodes d'intervention. Elle sentait ainsi que le temps qu'elle avait investi dans sa planification n'était pas valorisé.

Lola a bénéficié du mentorat dans son premier milieu scolaire et considérait que ce dernier ne lui a pas été utile puisque sa mentore n'enseignait pas en adaptation scolaire comme elle, et ce faisant ne pouvait pas la soutenir concrètement en comprenant sa réalité. Elle avait l'impression que ses conseils n'étaient pas transférables à sa situation et lorsqu'elle en a fait part à sa direction, celle-ci lui conseillait de laisser de côté les conseils qui ne lui paraissaient pas utiles.

En plus du soutien de ses collègues, Lola est inspirée par eux et leurs pratiques variées.

À Des Libellules. Je pense que c'est le fait que je vois mes collègues, je vois que c'est des personnes qui utilisent beaucoup de pratiques, qui varient vraiment leurs dispositifs, tout ça. Je passe ça un impact sur moi que j'ai envie d'en essayer aussi. Quand je le fais, je me sens efficace.
(Lola, enseignante en adaptation scolaire)

Lola considère que la racialisation occupe une place importante dans son expérience d'IP. Elle croit que le fait d'être une enseignante racisée lui a apporté de nombreuses difficultés supplémentaires. D'une part, elle relate avoir été témoin de commentaires émis par ses collègues qu'elle considérait comme étant douteux, en lien avec le rapport des élèves noirs avec leur coiffure.

Je me souviens un moment donné, il y a une collègue qui m'a dit : Ah, je ne sais pas pourquoi eux autres... En parlant des noirs, eux autres quand ils se font couper les cheveux là, ils sont vraiment fiers. Je me disais pourquoi elle me dit ça à moi, pourquoi il fallait que ça soit moi ? (Lola, enseignante en adaptation scolaire)

Elle ressent la pression d'intervenir et d'adopter une posture antiraciste dans son milieu scolaire tout en ressentant du ressentiment face à l'obligation de devoir endosser un rôle supplémentaire. Elle mentionne avoir été à l'occasion interpellée par ses collègues qui lui demandent des conseils en lien avec certaines situations auprès d'élèves haïtiens. Lola n'apprécie pas devoir agir comme médiatrice culturelle et subit difficilement la pression associée avec le fait de représenter sa communauté. Elle aimerait pouvoir concentrer ses énergies sur son IP sans être préoccupée par les enjeux raciaux dans son milieu de travail. Elle croit aussi que le fait d'être une personne racisée crée une distance au sein de ses relations sociales et l'empêche de développer des relations significatives avec eux. Elle a donc plus difficilement accès à la communauté de soutien à laquelle elle aimerait prendre part. Elle croit que ses collègues entretiennent des idées préconçues à son égard en raison de ses marqueurs raciaux.

C'est plus dans le social que ça va me rendre mal à l'aise. Puis après ça, sentiment d'efficacité. On dirait que j'ai moins envie de m'impliquer. Je suis comme plus réservée quand je viens. Mon accent est mis sur quelque chose qui ne devrait pas, je ne devrais pas me soucier de ça. (Lola, enseignante en adaptation scolaire)

Lola mentionne s'adapter continuellement à ses collègues de travail afin de masquer ses différences et mieux s'intégrer, elle ne se sent pas libre d'être elle-même. Au contraire, elle a l'impression d'être libre de s'exprimer comme elle le souhaite et de ne pas avoir besoin de surveiller son vocabulaire lorsqu'elle est en contact avec des enseignants racisés. Elle se sent comprise.

Bien qu'elle soit heureuse de pouvoir intervenir auprès d'élèves ayant un vécu similaire au sien, il lui arrive de ressentir un malaise en raison de cette proximité, elle a peur de dépasser certaines limites en établissant des liens trop familiers ou en utilisant sa connaissance de leur culture pour moduler ses interventions. Elle mentionne d'ailleurs prendre le soin d'inclure des éléments de la culture québécoise à son enseignement pour soigner son image auprès de ses collègues et éviter de faux pas.

Lola considère son SEP faible pour deux aspects de l'enseignement (la planification et la gestion de classe) et fort pour un (les pratiques d'enseignement). On peut dire que son SEP est relativement plus faible dans l'ensemble, en raison des difficultés qu'elle perçoit dans deux des trois dimensions explorées. Sa description d'une enseignante efficace correspond à certaines de ses qualités, celles qu'elles ne possèdent pas actuellement sont perçues comme inspirantes et à sa portée. Les rétroactions positives qu'elle reçoit ont un

faible impact sur son SEP tandis que les rétroactions négatives ont une influence importante et la poussent à se remettre entièrement en question. Lola semble engagée dans une démarche de développement professionnel continu.

Tableau 4.1 : Synthèse du SEP des enseignantes interrogées

Nom fictif	Force du SEP en lien avec la planification	Force du SEP en lien avec les pratiques d'enseignement	Force du SEP en lien avec la gestion de classe	SEP global
Beverly	Fort	Fort	Faible	Fort
Mariana	Moyen	Moyen	Faible	Moyen faible
Danaé	Fort	Fort	Moyen	Fort
Sarah	Moyen	Moyen	Fort	Moyen fort
Lola	Faible	Fort	Faible	Moyen faible

CHAPITRE 5

ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

Dans ce chapitre, nous analysons le SEP des enseignantes décrit dans le chapitre précédent, et ce dans le but d'effectuer une analyse plus globale du développement du SEP des enseignantes racisées. Par après, nous faisons ressortir les facteurs contextuels qui ont un impact sur le développement du SEP et qui ont émergé des récits des participantes. Enfin, nous analysons en profondeur l'influence du contexte de racialisation sur le développement de leur SEP et sur les facteurs environnementaux, le tout dans le but de décrire l'influence de la racialisation dans le développement du SEP.

5.1 Analyse du SEP des enseignantes interrogées

D'abord, nous avons établi que dans la théorie socioconstructiviste de Bandura (1986), Rondier (2004) a ciblé quatre sources principales par l'entremise desquelles le SEP d'un individu peut se développer. Nous analyserons le rôle de chacune de ses sources sur le SEP des enseignantes participantes.

5.1.1 Les quatre sources de Rondier (2004)

5.1.1.1 Expérience active

Dans un premier temps, on considère l'expérience dite active, donc les expériences de succès ou d'échecs vécus par la personne peuvent cristalliser son SEP. Parmi nos enseignantes possédant un SEP fort, Beverly nous fait part de plusieurs défis qu'elle a vécus depuis le début de sa carrière et aborde ceux-ci en témoignant de sa capacité à les surmonter et à les relever. Ainsi, elle semble avoir vécu davantage de succès que d'échecs, ce qui lui a permis de renforcer sa croyance en ses capacités. De plus, selon Rondier (2004), un succès qui est vécu en dépassant certaines difficultés sera plus fort qu'un succès réalisé sans défi. Donc le fait que Beverly considère avoir réussi à se dépasser augmente sa perception d'efficacité. Danaé, une autre enseignante avec un SEP fort a également vécu une multitude d'expériences puisqu'elle a œuvré dans plusieurs milieux différents, dans des niveaux scolaires variés. Bien que chacune de ces expériences s'inscrive dans un rôle d'enseignante, les tâches et les responsabilités de ces affectations varient grandement et la réalité au quotidien diverge fortement selon le poste occupé. Lors de l'entretien, elle considère que cette variété d'expériences lui a permis de vivre différentes réalités et de surmonter plusieurs obstacles qui lui permettent aujourd'hui d'avoir une meilleure confiance en ses capacités, et donc un SEP fort.

L'enseignante avec un SEP moyen fort, Sarah, est également l'enseignante la moins expérimentée. D'ailleurs, celle-ci en est consciente puisque pour chaque aspect pour lequel elle considère son SEP comme

étant faible, elle précise que c'est par manque d'expérience et non pas en raison d'expérience négative. De plus, elle a un SEP fort en lien avec la gestion de classe, ce qui est cohérent puisqu'il s'agit de l'aspect pour lequel elle possède le plus d'expériences positives. Lors de notre entretien, Sarah mentionne qu'il lui est arrivé de vivre des expériences positives avec certains élèves et donc de vouloir reproduire l'expérience dans un autre groupe, sûre de vivre une autre réussite, et d'être confrontée à une expérience négative en raison de différences entre les deux groupes et que cela la décourage. On peut croire qu'elle a généralisé trop rapidement ses expériences positives et qu'au lieu de tirer des leçons des expériences négatives, elle vit de la confusion et une diminution de son SEP puisque son expérience d'échec annule l'expérience de réussite.

Les deux enseignantes avec les SEP les plus faibles, Mariana et Lola sont également des enseignantes qui relatent plusieurs expériences d'échec, perçus ou réels. Par exemple, Mariana se sent moins efficace en gestion de classe. Elle a eu des difficultés à établir des limites claires avec ses élèves, ce qui a conduit à des comportements perturbateurs fréquents. Lors d'une leçon de mathématiques, elle n'a pas réussi à maintenir l'attention de ses élèves, ce qui a diminué son SEP. Ces expériences ont ainsi pu cristalliser cette perception négative de leur capacité. À l'instar de Mariana, Lola a vécu différentes expériences négatives qui ont influencé son SEP, notamment en lien avec la gestion de classe où son SEP est très faible. Cependant, elle rapporte avoir vécu aussi plusieurs expériences de succès qui ont eu une influence positive sur le développement de son SEP qui semble plus fort que ce qu'elle décrit par rapport aux autres aspects. Mariana mentionne se sentir plus compétente et plus à l'aise avec les différents aspects de l'enseignement lorsque ceux-ci concernent un niveau scolaire pour lequel elle a plus d'expériences. On peut donc conclure qu'en plus de l'importance pour les enseignantes de vivre des expériences positives, cumuler de nombreuses expériences a un impact positif sur le SEP. Il est intéressant d'observer cette source dans le contexte des enseignants débutants puisqu'on observe que plusieurs d'entre elles, en raison notamment de la précarité, ont cumulé des expériences dans des milieux scolaires différents, mais aussi à travers leur rôle même.

En effet, bien que plusieurs enseignantes interrogées ont eu accès à une certaine stabilité depuis leur entrée dans la profession puisque plusieurs d'entre elles ont eu la chance de travailler plusieurs années consécutives au sein du même établissement scolaire, leur tâche variait d'année en année. Par exemple, Lola a été enseignante en classe d'adaptation scolaire auprès d'élèves avec un trouble du langage dans les deux écoles où elle a travaillé, en plus d'y être aussi orthopédagogue. Bien que ces deux affectations soient en adaptation scolaire, le rôle et les tâches quotidiennes sont très différents, ce qui lui a permis de diversifier son répertoire d'expérience active dans différents contextes scolaires. En plus de cette diversité au niveau de la tâche, Lola décrit très différemment ses expériences dans les deux milieux et semble avoir vécu dans une école des

expériences très négatives qui l'ont marquée, tandis que dans l'autre école son discours est très positif. En revanche, Mariana n'a pas bénéficié d'autant d'opportunités de varier ses expériences. Elle a principalement travaillé dans des classes de niveau primaire, ce qui a limité ses occasions de développer des compétences en gestion de classe dans des contextes différents. Bien qu'elle embrasse pour le moment le rôle d'enseignante suppléante, elle précise n'accepter que des remplacements dans les milieux qu'elle connaît dans des niveaux scolaires pour lesquelles elle se sent en confiance.

5.1.1.2 Expérience vicariante

La deuxième source que traite Rondier (2004) est celle de l'expérience dite vicariante, c'est-à-dire l'expérience par observation. Une fois de plus, on peut voir que nos enseignantes avec un SEP fort ont eu plusieurs opportunités d'observer leurs collègues et d'apprendre de ces opportunités dans des contextes variés ce qui leur a permis de diversifier leurs expériences et ainsi de consolider leur SEP. En effet, Beverly par exemple en tant qu'orthopédagogue a été appelée à collaborer avec plusieurs enseignantes expérimentées, notamment en intervenant directement au sein de leur classe. Puisque les enseignantes observées étaient expérimentées, Beverly a été témoin de leurs réussites, ce qui lui a permis de renforcer son SEP en observant celles-ci et en pouvant s'inspirer de leurs pratiques. Danaé a elle aussi eu plusieurs occasions de cumuler des expériences vicariantes puisque parmi les différents rôles qu'elle a occupés, elle a été enseignante partageante. Ainsi, en tant qu'enseignante partageante, elle profitait de la structure de l'enseignante expérimentée qui tenait la classe et pouvait donc apprendre par observation.

Au sujet de l'expérience vicariante (Rondier, 2004), Sarah mentionne avoir bénéficié de son expérience de coenseignement qui lui a aussi permis d'apprendre par observation, notamment en observant les méthodes d'enseignement d'une orthophoniste qui venait modéliser certaines méthodes en classe. Ces périodes ont renforcé son SEP et lui ont fourni différents outils pour diversifier ses pratiques. Dans son parcours, Lola rapporte avoir été influencée par des expériences vicariantes à connotation négative. Elle évoque notamment le sentiment d'être comparée défavorablement à ses collègues, ainsi que l'impact de l'observation de son enseignement par une orthophoniste, qu'elle a perçue comme une forme de jugement. Ces expériences ont contribué à fragiliser son sentiment d'efficacité personnelle. Dans son autre milieu, elle parle positivement de l'expérience vicariante (Rondier, 2004) qu'elle a pu vivre en observant ses collègues et de l'aspect enrichissant sur son enseignement. Mariana, elle, témoigne de l'impact négatif des expériences des autres sur elle. En effet, elle relate que lorsqu'elle est témoin de ses collègues qui apposent un jugement sur une autre enseignante, elle internalise le commentaire et se dit que celui-ci s'applique également à elle. Lola tient un discours similaire, par exemple, si elle observe une enseignante qui effectue des pratiques similaires aux siennes et qui vit un échec ou se fait critiquer, celle-ci subira des impacts négatifs sur son SEP.

5.1.1.3 Persuasion verbale

La troisième source telle que définie par Rondier est la persuasion verbale qui réfère à l'ensemble des conseils, avertissements, suggestions et interrogations que la personne reçoit de ses pairs, l'impact de cet aspect serait plus important si ces rétroactions sont émises par des personnes ayant une certaine crédibilité pour la personne qui les reçoit (Rondier, 2004). En ce sens, Beverly a reçu plusieurs conseils de la part de ses collègues qu'elle estime puisqu'elle mentionne fréquemment avoir sollicité l'opinion de ceux-ci. Elle juge que ces renforcements l'ont aidée à améliorer ses pratiques et à renforcer ses compétences. Danaé, pour sa part, relate qu'elle était au départ affectée négativement par les commentaires de ses collègues et que ceux-ci pouvaient avoir un impact négatif sur son SEP. Cependant, elle a choisi consciemment de modifier sa perception et d'en tirer profit. Elle a aussi pu recevoir des rétroactions positives de ses collègues sur ses pratiques d'enseignement. Par exemple, après avoir introduit une nouvelle méthode d'enseignement des sciences, ses collègues ont remarqué l'engagement accru des élèves et l'ont félicitée, ce qui a renforcé son SEP. Sarah, elle, ne se laisse pas atteindre par les commentaires négatifs. Elle essaie généralement de se concentrer sur les aspects de l'enseignement qu'elle peut contrôler et essaie d'extraire le positif des commentaires reçus. Au contraire, les commentaires positifs renforcent son SEP.

Les enseignantes avec le SEP le plus faible sont également celles qui sont le plus ébranlées par les commentaires de leurs pairs. Si Rondier (2004) considère cette source comme moins influente que les deux précédentes, cela ne semble pas concorder avec les résultats obtenus dans nos entretiens. Les enseignantes ont toutes ciblé cet aspect comme étant un aspect important de leur développement professionnel. En effet, si Lola et Mariana traitent peu des apprentissages par observation qu'elles ont réalisée, elles nomment à de multiples reprises les différents commentaires et jugements de leurs pairs. Rondier (2004) soutient que l'influence de la persuasion verbale sur le développement du SEP pourrait varier en fonction de la crédibilité attribuée aux personnes émettant ces commentaires. À travers l'entretien, on peut voir que les enseignantes avec un SEP fort ne prennent pas en considération les commentaires négatifs de leurs pairs à qui elles n'attribuent pas de crédibilité. Toutefois, on ne peut dégager les mêmes constats chez les enseignantes avec un SEP faible. En effet, Lola et Mariana ont reçu des commentaires positifs et négatifs, mais seuls les commentaires négatifs semblent les affecter et ce peu importe l'auteur de ceux-ci, puisque dans l'entretien elles relatent avoir été affectées lourdement par des commentaires négatifs émis de personnes moins influentes ou moins crédibles à leurs yeux. Elles relatent aussi avoir reçu des commentaires positifs de la part de personne qu'elles estiment, malgré tout elles ne semblent pas leur attribuer une grande valeur, même si ces commentaires contredisent parfois ceux plus négatifs (par exemple, l'orthophoniste qui a mentionné à Lola que l'ancienne enseignante de ses élèves était plus habile en gestion de classe, alors que cette même enseignante a souligné être impressionnée par les capacités de Lola à gérer son groupe). Ainsi, il semblerait

que lorsqu'une enseignante a un SEP faible, l'impact de la persuasion verbale est plus fort que les autres sources et les commentaires négatifs ont un poids plus important que ceux qui sont positifs. Elles semblent attribuer une valeur plus importante aux commentaires négatifs qui renforcent leur SEP faible.

5.1.1.4 État physique et émotionnel

Enfin, le dernier aspect, toujours selon Rondier (2004), est l'état physiologique et émotionnel. Cet aspect réfère à la présence ou non d'un état émotionnel aversif chez la personne au moment où elle vit certaines expériences. Selon Rondier (2004), un état émotionnel aversif désigne un état intérieur désagréable, comme le stress, l'anxiété, la peur ou la frustration, qui survient au moment où une personne vit une expérience professionnelle. Ces émotions négatives peuvent nuire à l'interprétation de l'expérience et, par conséquent, affaiblir le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), même si l'expérience en soi n'est pas objectivement négative. En ce sens, aucune des trois enseignantes avec le SEP le plus fort n'a mentionné avoir vécu des difficultés particulières lors de leur période d'insertion qui auraient pu influencer négativement leur disposition émotionnelle. On remarque toutefois que les deux enseignantes avec un SEP plus faible ont également été marquées par des états émotionnels aversifs lors de leur début de carrière. En effet, Mariana a amorcé sa carrière en pleine crise sanitaire et mentionne avoir vécu un stress important en lien avec l'instabilité qui agrémentait son quotidien. Elle qualifie son début dans la profession de difficile en raison de ce contexte. Cela nous porte à croire qu'elle était dans un état physiologique et émotionnel difficile, ce qui peut avoir envenimé le développement de son SEP faible puisqu'elle aurait ainsi associé son état aversif à sa perception d'efficacité et son expérience d'IP (Rondier, 2004). Enfin, l'état physique et émotionnel de Lola a été impacté par ses problèmes de santé inconnus et sa démarche pour aller mieux et comprendre la nature de son problème. En plus de la forcer à s'absenter régulièrement, elle a pu effectuer des associations négatives entre son vécu dans son milieu scolaire et son état personnel.

En résumé, Danaé et Beverly, ayant le SEP le plus fort, ont vécu le plus d'expériences positives s'inscrivant dans les 4 sources de Rondier. En contrepartie, les enseignantes qui ont un SEP plus faible ont vécu des expériences négatives, sont plus sensibles à la persuasion verbale et ont vécu des situations qui leur ont occasionné des états émotionnels aversifs.

5.1.2 **Différences entre les enseignantes au SEP fort et celles au SEP faible**

Dans notre étude, nous relevons deux types d'enseignantes : celles qui ont un SEP plus fort et celles dont le SEP est plus faible. Nous tenterons de comparer leurs témoignages afin d'approfondir notre analyse.

Les enseignantes avec un SEP fort, comme Danaé, Beverly et Sarah, se distinguent par leur confiance en leurs capacités, leur engagement dans une réflexion constante sur leurs pratiques (Carré, 2004), et leur propension à se lancer des défis. Par exemple, Danaé a choisi de se lancer dans la pratique privée, tandis que Sarah, malgré son manque d'expérience, exprime une confiance marquée envers l'avenir et sa capacité à surmonter les défis professionnels.

À l'opposé, Mariana et Lola, dont le SEP est plus fragile, ont tendance à éviter les situations perçues comme risquées. Mariana, marquée par des expériences difficiles, s'est tournée vers la suppléance pour éviter de revivre des échecs, limitant ainsi ses occasions de réussite. Klassen et Chiu (2010) soulignent que les enseignants au SEP faible sont plus stressés et épuisés, ce qui correspond aux témoignages de Mariana et Lola. Toutefois, Lola fait preuve de résilience, une caractéristique associée aux enseignants au SEP fort (Klassen et Chiu, 2010). Elle a changé de milieu scolaire, ce qui lui a permis de vivre des succès et d'éviter la cristallisation de ses expériences négatives.

Les attentes envers soi-même constituent un autre point de divergence. Les enseignantes au SEP fort ont des attentes élevées, mais现实的, ce qui leur permet d'atteindre leurs objectifs et de renforcer leur SEP (Lent et Hackett, 1987). Mariana, quant à elle, semble avoir des attentes rigides : elle croit devoir réussir sans erreurs, et vit chaque imprévu comme un échec personnel. Lola partage cette tendance, mais elle en est consciente et tente de modifier ce schème de pensée.

Le sentiment de contrôle est également différenciant. Les enseignantes au SEP fort se sentent en maîtrise de leurs actions, ce qui favorise leur persévérance (Elliot *et al.*, 2010). À l'inverse, Mariana et Lola expriment parfois un sentiment d'impuissance face aux défis.

Enfin, la manière dont les enseignantes reçoivent les rétroactions varie selon leur SEP. Celles avec un SEP fort, comme Beverly, Danaé et Sarah, savent tirer profit des rétroactions positives et constructives. Sarah, par exemple, distingue les commentaires utiles des jugements non fondés. Mariana, au contraire, interprète même les rétroactions constructives comme des révélateurs de lacunes personnelles, ce qui la démotive. Lola, quant à elle, parvient à faire la part des choses, sauf lorsque les commentaires touchent des aspects plus fragiles de son identité professionnelle, comme la gestion de classe.

Bien que Lola et Mariana aient le SEP le plus faible parmi les participantes, leur portrait est plus nuancé que ce que décrit la littérature. Elles valorisent la différenciation pédagogique, souhaitent collaborer avec leurs collègues et les parents, et ont une vision optimiste de la motivation de leurs élèves, des caractéristiques

associées aux enseignants au SEP fort (Klassen et Chiu, 2010). Ainsi, leur SEP faible semble davantage les affecter personnellement, sans nuire à leurs élèves. Contrairement à ce que suggère la littérature, elles ne développent pas de pratiques punitives ni de discours pessimistes à l'égard de leurs élèves.

5.1.2.1 Les facteurs individuels qui influencent le SEP des enseignants

Dans cette section, nous détaillons quelques facteurs d'influence sur le SEP des enseignantes interrogées. Ces facteurs sont intégrés à cette section puisqu'ils sont personnels à l'enseignant et ne peuvent donc pas être inclus parmi les facteurs contextuels.

Beverly se sent efficace dans ses pratiques d'enseignement, car elle suscite l'intérêt de ses élèves et de les emmener à s'améliorer et à se développer. Ce sentiment d'efficacité chez Beverly peut être rattaché à sa perception de compétence personnelle, un facteur individuel clé. Le fait de constater que ses pratiques pédagogiques suscitent l'intérêt des élèves et contribuent à leur développement renforce son sentiment d'être une enseignante compétente et utile, ce qui alimente son SEP. Selon Enochs *et al.* (2019), ce sentiment pourrait être à l'origine du succès de ses élèves puisque la croyance en ses propres capacités a une influence sur la motivation même des élèves, ce qui créer un cercle vertueux. Danaé témoigne d'un vécu similaire, elle prend le temps de poser ses attentes et de respecter les besoins de ses élèves et croit que ses méthodes sont bonnes et fonctionnent. Lorsqu'une situation de gestion de classe se révèle difficile, Lola se sent responsable de celle-ci, ce qui affecte négativement son SEP. Or, elle dit elle-même que lorsque les résultats sont favorables, elle va attribuer le succès vécu au hasard.

Selon Benoit (2013), la formation continue serait une variable importante sur le SEP des enseignants. À ce propos, toutes les enseignantes interrogées semblent investies d'un désir de se former et de s'améliorer et sont toutes investies dans une démarche de développement professionnel. En effet, Beverly mentionne être en constante réflexion et continue de se former par elle-même en prenant connaissance des nouvelles avancées et en tentant constamment d'améliorer son enseignement. Sarah et Lola partagent un discours similaire et sont confiantes en leur capacité de s'autoformer. Danaé et Mariana, elles ont choisi de poursuivre leurs études au 2e cycle. Bien que les retombées semblent varier, toutes les enseignantes tirent profit de cet engagement et leur implication avait un impact positif sur leur SEP et sur leur motivation ainsi que sur leur intérêt pour l'enseignement.

Dans le chapitre précédent, nous avions établi que Lola a d'abord choisi de se diriger en relation d'aide avant de choisir la profession enseignante. Bien que la profession enseignante ne soit pas de la relation d'aide, Lola aime comprendre et soutenir ses élèves, ce qui rappelle son choix de carrière initial. De plus,

elle préfère travailler avec des jeunes vulnérables au parcours difficile, soit parce qu'ils sont issus de milieux défavorisés de l'immigration ou parce qu'ils sont en adaptation scolaire. Elle trouve écho dans son propre vécu et croit que non seulement cela lui permet de mieux comprendre ses élèves, mais cela lui permet de tirer de la valorisation et un sens dans son travail. Bien qu'elle puisse avoir un SEP faible dans certains aspects, cette quête de sens peut expliquer pourquoi elle demeure optimiste et confiante envers l'avenir et pourquoi elle persévere. Cela témoigne également de sa croyance en l'effet enseignant, un aspect important du SEP des enseignants selon Dussault *et al.* (2001).

En somme, le développement du SEP chez les enseignantes interrogées est influencé par une variété de facteurs individuels. Beverly et Danaé, qui bénéficient d'un SEP fort, illustrent bien l'importance de la perception de compétence, de la confiance en soi et de l'engagement dans des pratiques pédagogiques réfléchies. Leur capacité à observer les effets positifs de leur enseignement sur les élèves, ainsi que leur implication dans la formation continue, renforcent leur sentiment d'efficacité.

Chez Lola et Mariana, bien que certains éléments contextuels influencent leur SEP, des facteurs personnels tels que leur attribution des succès et des échecs, leur rapport à la formation continue, leur quête de sens dans la profession ou encore leur perception de contrôle sur les situations vécues jouent également un rôle important. Par exemple, la tendance de Lola à attribuer ses réussites au hasard ou à se sentir responsable des difficultés vécues en classe témoigne d'un rapport personnel à l'efficacité. De même, la valorisation qu'elle tire de son lien avec les élèves vulnérables et son engagement dans une démarche de développement professionnel révèlent des leviers individuels qui soutiennent sa persévérance.

Ainsi, malgré des SEP plus fragiles, Lola et Mariana démontrent des dynamiques personnelles qui méritent d'être reconnues comme des facteurs individuels influençant leur développement professionnel. Toutes les enseignantes interrogées partagent un désir constant de s'améliorer, ce qui constitue un moteur essentiel dans la construction du SEP.

5.1.3 La racialisation comme trame de fond transversale

Avant d'aborder les principaux facteurs contextuels ayant un impact sur le développement du SEP, il est essentiel de souligner que la racialisation ne constitue pas un facteur isolé. Elle agit comme une dynamique transversale, qui traverse et influence l'ensemble des dimensions analysées dans ce mémoire.

Les expériences rapportées par les participantes montrent que la racialisation est imbriquée dans les interactions professionnelles, les perceptions de compétence, les rétroactions reçues, les relations avec les collègues, et même dans les émotions vécues au quotidien. Bien que le découpage thématique adopté ici permette de structurer l'analyse, il ne reflète pas la complexité de la réalité vécue, où les dimensions individuelles et contextuelles sont profondément interconnectées.

Ainsi, les facteurs contextuels présentés dans la section suivante doivent être lus à la lumière de cette transversalité. La racialisation, bien qu'elle ne soit pas toujours nommée explicitement par les participantes, teinte l'ensemble de leurs récits et constitue un filtre à travers lequel elles interprètent et vivent leur insertion professionnelle.

5.2 Principaux facteurs contextuels ayant un impact sur le développement du SEP

Lors de l'analyse des verbatims réalisés suite aux entretiens, plusieurs facteurs contextuels ont été soulevés en raison de leur rôle dans le développement du SEP des enseignantes interrogées. Ceux-ci seront étayés dans cette section.

Rétroactions du milieu

D'abord, parmi les facteurs contextuels ayant un impact important sur le développement du SEP des enseignantes, il est important de traiter des rétroactions (c'est-à-dire les commentaires et les évaluations) de la part des collègues. Ces commentaires ont un impact variable selon la perception des enseignantes de leur compétence et la personne qui émet cette rétroaction. En effet, leur impact est plus important si la rétroaction est effectuée par une personne estimée de l'enseignante. Les rétroactions sont essentielles pour le développement et le maintien d'un SEP élevé chez les enseignants. Elles offrent un cadre de soutien, de validation et d'amélioration continue, permettant aux enseignants de se sentir compétents et motivés dans leur pratique professionnelle (Gagnon et Dubé, 2021).

Les participantes ont été marquées par différents commentaires ou jugements négatifs qu'elles auraient reçus de la part de collègues. Mariana mentionne avoir été ébranlée et s'être sentie limitée par certains commentaires négatifs émis par ses collègues de travail et soutient que ceux-ci l'ont découragée de prendre certaines initiatives. Bien qu'elle ait eu confiance en son jugement, Mariana considère que le fait d'être remise en doute au niveau de son évaluation de la part des parents de ses élèves aurait eu un impact négatif sur son SEP également.

Lola soutient que les commentaires de ses collègues ont eu un impact négatif sur le développement de son SEP, particulièrement lorsqu'ils concernaient sa gestion de classe. Elle mentionne que certains commentaires, bien que perçus comme anodins ou non intentionnels, ont été interprétés négativement en raison de son estime fragile. Une collaboration difficile avec une orthophoniste, perçue comme hiérarchique et peu soutenante, a aussi contribué à fragiliser son SEP. Les rétroactions reçues dans ce contexte ont souvent été perçues comme des jugements, ce qui a nui à sa confiance en ses compétences. Elle souligne également que le manque de reconnaissance de son rôle d'orthopédagogue par certains collègues, notamment à travers l'annulation de périodes d'intervention, a renforcé son sentiment de ne pas être valorisée. Bien qu'elle ait aussi reçu des rétroactions positives, celles-ci n'ont pas eu le même poids que les commentaires négatifs, surtout lorsqu'ils touchaient des aspects plus sensibles de son identité professionnelle.

Beverly estime que toutes les rétroactions qu'elle a pu recevoir ont eu une influence positive sur son SEP. En effet, elle sollicite activement les commentaires et les rétroactions de ses collègues au quotidien dans le but d'améliorer sa pratique et les met à profit, ce qui améliore son SEP. Elle soutient aussi que les rétroactions positives reçues ont eu un impact positif sur son SEP puisqu'elles confirmaient ses forces. Ce constat est partagé par plusieurs participantes bien que les commentaires positifs reçus ne suffisent pas à modifier leurs perceptions d'elles-mêmes en lien avec les aspects pour lesquels leur SEP est plus faible. Par exemple, l'enseignante du niveau précédent avec qui Lola avait été comparée négativement par l'orthophoniste en lien avec la gestion de classe aurait elle-même commenté positivement la gestion de l'enseignante.

Ainsi, bien qu'elle apprécie le commentaire positif, l'impact n'est pas aussi important que les commentaires négatifs qu'elle a pu recevoir. Parmi les rétroactions ayant eu un impact positif, certaines participantes nomment les rétroactions de leurs élèves. Lola évoque les confidences que lui auraient faites certains élèves. Celles-ci auraient un effet positif sur son SEP puisqu'elles témoigneraient de sa capacité à avoir établi une relation de confiance auprès de ses élèves.

Enfin, globalement, le sentiment de jugement de la part de leurs collègues est nommé à plusieurs reprises comme ayant un impact important sur le développement du SEP, et ce à plusieurs niveaux. Lola mentionne les répercussions négatives du regard des autres et de la crainte des jugements sur le développement de son SEP en gestion de classe. Elle attribue une valeur négative aux regards posés sur elle, elle croit que ceux-ci témoignent de la désapprobation de ses collègues face à son enseignement, ce qui nuit à sa confiance en elle et au développement de son SEP. Mariana partage les mêmes constats, mentionnant percevoir négativement lorsque des collègues interviennent auprès de son groupe. Elle sait qu'il s'agit peut-être d'une tentative de

leur part de l'aider en recadrant certains comportements, mais elle juge que ces tentatives ont plutôt pour effet qu'elle se sente responsable et fautive par rapport à ses interventions. Il peut aussi lui arriver de se sentir jugée à travers ce que les collègues disent à propos des autres enseignants, devant elle, puisqu'elle infère qu'ils doivent faire de même lorsqu'elle n'est pas présente.

Le climat social

Parmi les facteurs environnementaux susceptibles d'avoir un impact sur le SEP des enseignants, on retrouve le climat social du milieu d'enseignement. Cet aspect traite des relations interpersonnelles entre les collègues, que ce soit au niveau personnel ou professionnel. Le climat social dans les établissements scolaires est primordial dans le développement et le maintien d'un SEP élevé chez les enseignants. Un environnement de travail positif, collaboratif et soutenant peut renforcer la confiance en soi et la motivation des enseignants (Losego *et al.*, 2011).

Toutefois, malgré leurs appréhensions, plusieurs participantes soutiennent l'impact bénéfique au quotidien d'entretenir des relations sociales positives auprès de leurs collègues. En effet, Beverly évoque l'importance d'être libre d'être elle-même pour s'épanouir dans son milieu de travail. Elle considère que cela n'est pas nécessairement possible dans tous les milieux fréquentés.

Sarah souligne que dans les milieux où elle était en confiance et où elle avait développé des relations de collaborations positives avec ses collègues, elle avait l'impression de bénéficier d'un filet de sécurité important. Elle appréciait savoir que si elle avait des questions, non seulement elle avait plusieurs collègues qui pourraient y répondre, mais qu'elle serait bien reçue et qu'ils se montreraient aidants et disponibles.

Les participantes ont relevé certaines caractéristiques qui leur permettaient d'être intégrées socialement dans leurs milieux de travail. Sarah croit avoir plus de facilité à s'intégrer et à se sentir bien dans les milieux où ses collègues de travail font l'effort de l'approcher afin de la rendre plus à l'aise. Elle estime également qu'il est plus facile de faire sa place dans un établissement plus petit où l'équipe est réduite. Pour sa part, Mariana croit être plus accueillie et soutenue dans des milieux où d'autres enseignants débutants évoluent aussi.

Selon Lola, le fait de se sentir respectée de ses pairs améliore sa confiance en elle et en ses propres capacités, ce qui l'encourage à prendre davantage de risques et à mieux développer son SEP. Elle ne se remet ainsi pas constamment en question et n'est pas en train de se comparer aux autres. Elle se sent acceptée et

accueillie dans l'équipe. Cela lui apparaît d'autant plus évident si elle compare son expérience à son école actuelle où elle se sent respectée, avec son école précédente où elle aurait aimé bénéficier de davantage de collaboration et dans laquelle elle ne se sentait pas à l'aise de s'impliquer. Pour elle, le fait de sentir qu'elle est partie prenante d'une communauté tant sur le plan professionnel que social a un impact positif très important sur le développement de son SEP puisqu'elle peut compter sur les autres, elle peut leur faire confiance et sent que la relation est plus égalitaire. Lorsque ses pairs lui offrent de la validation, elle se sent accueillie. Elle mentionne aussi l'importance de sentir qu'elle est respectée par le milieu. Elle apprécie le contact stimulant de collègues qui ont envie de réaliser des projets et qui sont capables de laisser leurs problèmes personnels en dehors du milieu scolaire. Elle soutient que cette communauté peut aussi s'articuler en dehors de son milieu de travail et qu'elle représente aussi ses amies enseignantes qui la soutiennent, mais aussi ses relations personnelles, familiales et amicales qui agissent comme facteur de protection puisque ces relations lui permettent de décrocher de son quotidien au travail.

Danaé aborde l'influence de la direction sur la culture scolaire et le climat social. Dans son cas, un changement de direction aurait eu une incidence directe sur le climat de l'école et sur ses motivations à quitter un milieu qu'elle appréciait pour essayer de poursuivre sa carrière au privé.

Le travail d'équipe

En plus de l'importance du climat social, les participantes évoquent le travail d'équipe comme étant un facteur ayant un effet important sur le développement de leur SEP puisqu'il favorise la collaboration, l'entraide tout en contribuant à un climat de travail positif (Benoit, 2013), et ce bien que pour quelques-unes cela représente aussi un défi. Le fait d'évoluer dans un milieu où le travail d'équipe est valorisé et bien implanté aurait des impacts positifs sur le développement du SEP.

Pour Beverly, le fait de travailler en équipe et ainsi d'être en réflexion constante sur les objectifs des élèves et la manière de les atteindre lui permet de développer son SEP. En effet, elle a l'impression qu'elle peut ainsi exploiter le service qu'elle offre au maximum ce qui augmente son sentiment d'efficacité puisqu'elle a l'impression de faire tout ce qu'elle peut pour soutenir l'élève et ainsi accomplir pleinement son rôle. Pour Danaé aussi, le fait de travailler de concert avec ses collègues, de partager leurs ressources et leurs bons coups et de ressentir une ouverture de leur part est un facteur qui contribue au développement de son SEP. Elle est stimulée par son milieu où elle réalise de nombreux projets de concert avec ses collègues et où malgré le travail d'équipe, l'autonomie professionnelle de tous est respectée, voire même valorisée. L'entraide et l'échange de matériel avec ses collègues sont enrichissants et elle apprécie l'ouverture dont ils

font part à son égard, elle se sent libre d'explorer différentes avenues et de s'inspirer de ses collègues. De plus, le fait de valoriser son autonomie professionnelle lui permet de prendre confiance en ses façons de faire et de se sentir respectée.

Beverly mentionne également l'impact positif de l'ouverture de ses collègues par rapport à ses propositions et ses suggestions, et ce malgré son manque d'expérience. Le fait qu'elles soient enthousiastes et ouvertes à essayer de nouvelles méthodes lui permet non seulement de les mettre en pratique, mais aussi d'augmenter son sentiment de bien-être dans son milieu.

Le travail d'équipe en général est un facteur positif pour les participantes et peut se traduire autrement que par le support des enseignants qui les entourent. En effet, en plus des enseignantes avec qui elle collaborait directement, Sarah mentionne avoir été soutenue par ses voisins de classes et aussi le personnel administratif.

La disponibilité des collègues et le climat d'échange et d'entraide sont vécus positivement puisqu'ils donnent l'impression aux enseignantes qu'elles ont également quelque chose à offrir à leurs collègues. Sarah mentionne avoir apprécié la relation d'entraide et d'échange avec l'un de ses collègues qui était voisin de sa classe.

Le soutien et l'échange informels ont un impact positif important sur le sentiment de bien-être des participantes. Lola aime travailler dans une équipe composée de deux enseignants qui ont le même rôle qu'elle, le fait d'évoluer en tant qu'équipe d'orthopédagogues lui permet de poser ses questions et de bénéficier de leurs conseils quand elle en a besoin sans avoir la pression reliée aux échanges plus formels.

Benoit (2013) ainsi que Losego *et al.* (2011) soulignent l'importance du climat de collaboration dans le milieu dans le développement du SEP. Les enseignants ayant un SEP fort seraient plus susceptibles de demander conseil à leurs collègues, un comportement qu'on observe chez Beverly et Danaé. À ce propos, Beverly se sent soutenue par ses collègues et apprécie le travail d'équipe. Par exemple, elle a collaboré avec d'autres enseignants pour développer un programme de mentorat pour les nouveaux enseignants, ce qui a renforcé son sentiment d'appartenance et son SEP. À l'inverse, Lola a eu des difficultés à s'intégrer socialement dans son milieu de travail. Elle a ressenti un manque de soutien de la part de ses collègues lors de ses premières années d'enseignement, ce qui a contribué à son SEP faible.

La présence de modèles variés

Plusieurs participantes ont relevé le fait de pouvoir expérimenter directement ou par observation différentes manières de travailler comme facteur ayant un impact positif sur le développement de leur SEP.

Pour Danaé, le fait d'avoir pu expérimenter différents milieux lui a permis de vivre des expériences variées et de découvrir plusieurs méthodes de gestion de classe, ce qui l'aurait aidée à développer son SEP en lien avec cette compétence. Pour sa part, Lola mentionne le fait de voir ses collègues utiliser des pratiques et des dispositifs variés comme étant un facteur positif qui l'encourage à essayer de nouvelles choses. Malgré leur relation parfois tendue, Lola croit aussi que le fait d'avoir travaillé en collaboration avec l'orthophoniste l'a aidée à cet égard puisqu'elle lui offrait un modèle d'enseignement différent qui bénéficiait à sa pratique en lui permettant d'explorer d'autres méthodes d'enseignement.

Les ressources du milieu

La présence ou non de ressources dans leur milieu de travail a un impact important sur le développement de leur SEP. En effet, dans les milieux avec de nombreuses ressources, cela est vécu comme un facteur facilitateur qui permet aux participantes de développer leurs compétences et leur SEP (Benoit, 2013).

Plusieurs participantes ont d'ailleurs souligné, dans les sections précédentes, l'importance des ressources disponibles dans leur environnement professionnel. Ces ressources, qu'elles soient humaines, matérielles ou organisationnelles, ont été perçues comme des leviers essentiels pour soutenir leur sentiment d'efficacité. Par exemple, certaines ont mentionné que la possibilité d'observer des collègues expérimentés, de collaborer avec des professionnels du milieu ou d'avoir accès à du matériel pédagogique structurant avait contribué à renforcer leur confiance et leur sentiment de compétence. À l'inverse, le manque de ressources a parfois été vécu comme un frein, notamment lorsqu'il limitait la capacité à planifier efficacement ou à répondre aux besoins des élèves.

Sarah souligne l'importance de bénéficier de matériel et de ressources qui lui offrent une base sur laquelle elle peut appuyer sa planification. Elle peut ainsi explorer plusieurs ressources matérielles sans avoir à les produire elle-même ou à consacrer du temps à des recherches supplémentaires. Mariana, elle, évoque la présence de ressources humaines comme un élément ayant favorisé le développement de son SEP, notamment en gestion de classe. Le soutien d'intervenants comme les TES ou les psychoéducateurs l'a aidée à instaurer un meilleur climat et à choisir ses interventions plus judicieusement. Danaé a également bénéficié de la présence de modèles variés et de ressources dans son milieu de travail. Elle a pu observer des

enseignants expérimentés et utiliser des ressources pédagogiques diversifiées, ce qui a enrichi ses pratiques d'enseignement et renforcé son SEP.

Enfin, si la présence de ressources est un facteur positif, leur absence peut avoir l'effet inverse. Sarah mentionne que le manque de matériel et de ressources a nui au développement de son SEP en lien avec la planification, car elle avait du mal à trouver une ligne directrice sur laquelle s'appuyer, ce qui compliquait cet aspect de l'enseignement.

Le niveau de favorisation du milieu scolaire

Plusieurs participantes ont mentionné que le niveau de favorisation du milieu scolaire influence le développement de leur SEP. En effet, les ressources disponibles dans un milieu favorisé jouent un rôle crucial. Par exemple, Mariana estime que travailler dans un milieu favorisé a eu un impact positif sur sa compétence en planification, améliorant ainsi son SEP. Elle aime réaliser différents projets sans avoir à revoir constamment les notions de base. De plus, évoluer dans un milieu où les élèves ont une bonne culture générale est un atout important qui l'a aidée à développer ses pratiques d'enseignement.

Danaé, elle, relève avoir observé une forme d'entraide et de soutien important quand elle évoluait dans un milieu défavorisé. Elle avait l'impression que la collaboration et la solidarité y étaient plus présentes.

Si les participantes ont relevé des impacts positifs reliés à la favorisation du milieu, il s'agit d'un couteau à double tranchant puisqu'elles admettent que des impacts négatifs peuvent également être causés par le niveau de favorisation. En effet, Mariana pense que le fait d'évoluer dans un milieu favorisé où les parents sont plus exigeants lui a causé un certain stress et aurait eu un impact sur les différents aspects de son SEP. Danaé effectue des constats similaires, elle souligne le découragement d'évoluer dans un milieu où tous se mettent une pression importante et de laquelle finit par découler le sentiment d'insatisfaction et d'impuissance. Elle souligne le manque d'ouverture de la part des familles et de ses collègues.

Plusieurs participantes ont remarqué que dans les milieux défavorisés, leurs collègues étaient débordées et occupées par leur charge de travail importante, ce qui fait en sorte qu'elles avaient moins de temps et de disponibilité à offrir aux enseignantes débutantes. Les besoins criants et le manque de ressources de ce type de milieu sont également cités comme étant des facteurs nuisibles au développement du SEP.

Le soutien et l'aide des collègues

Le fait de se sentir à l'aise de demander de l'aide et du soutien à leurs collègues de travail est un aspect important qui contribue au développement du SEP des enseignantes interrogées. Il est important de distinguer le soutien et l'aide des collègues des notions de climat social et de travail d'équipe, bien que ces dimensions soient interreliées. Le climat social fait référence à l'ambiance générale du milieu de travail, à la qualité des relations interpersonnelles et au sentiment d'appartenance au groupe. Le travail d'équipe, quant à lui, renvoie à la collaboration formelle ou informelle entre collègues dans la réalisation de tâches communes ou dans la planification pédagogique.

En revanche, la présente section s'intéresse plus spécifiquement à la disponibilité perçue des collègues pour offrir un soutien individuel, à la facilité de demander de l'aide, et à la qualité des réponses obtenues. Ce soutien informel, bien qu'il puisse être influencé par le climat ou la culture de collaboration, constitue une expérience distincte qui affecte directement le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes.

Pour Beverly, le soutien des collègues constitue un élément central de sa pratique professionnelle, particulièrement en tant qu'orthopédagogue, où la collaboration est essentielle à la planification et à l'adaptation des interventions. Elle évolue dans un environnement où la culture collaborative est bien ancrée, ce qui facilite ses démarches lorsqu'il s'agit de poser des questions ou de demander du soutien. Ce climat favorable lui permet de percevoir la demande d'aide non pas comme une faiblesse, mais comme une composante normale et valorisée de la pratique professionnelle.

Cela dit, cette posture s'inscrit aussi dans son identité professionnelle : elle valorise l'échange, la co-construction et le travail d'équipe. Toutefois, c'est bien le contexte dans lequel elle évolue qui rend cette posture possible et qui la renforce. Elle souligne d'ailleurs que dans d'autres milieux moins ouverts, le simple fait de poser une question pouvait être interprété comme un signe d'incompétence. Cela montre à quel point le contexte joue un rôle clé dans la manière dont cette disposition personnelle est perçue et soutenue.

Pour d'autres participantes, il n'est pas si simple de demander de l'aide. En effet, Sarah mentionne que, bien qu'elle ait initialement hésité à demander du soutien, le contexte de son milieu (notamment l'ouverture et la disponibilité de certains collègues) a facilité cette démarche et contribué à renforcer son SEP.

Plusieurs facteurs sont nommés par les participantes comme facilitateurs lorsque vient le temps de demander du soutien à leurs pairs. Pour Lola, il est important d'avoir l'impression qu'on respecte son rythme et qu'on attend qu'elle se manifeste. Elle apprécie aussi avoir l'impression que ses collègues lui offrent des

conseils qui prennent en considération ses besoins, son expérience ainsi que son type d'enseignement. Elle croit tirer davantage profit des conseils lorsqu'ils sont personnalisés. Mariana soutient se sentir plus à l'aise si elle perçoit déjà une ouverture, voire une certaine disponibilité de la part de ses collègues. Pour Sarah aussi, le fait de se montrer disponible est un élément favorable. Lola considère qu'il est plus facile de demander de l'aide dans un climat de coopération où la plupart des enseignants travaillent déjà entre eux. Elle aime aussi sentir que ses demandes d'aides sont perçues d'un bon œil. Au contraire, Lola considère que le sentiment de jugement est un facteur nuisible qui la décourage de demander de l'aide à ses pairs. Mariana, elle mentionne la peur de déranger. Sarah relève également ce facteur, d'autant plus présent dans les milieux où la plupart de ses collègues semblaient surchargées. Lola aussi ressent cette peur de déranger et une certaine fermeture de la part de certaines collègues qui font en sorte qu'elle est moins à l'aise de demander d'emblée du soutien. Dans sa première école, elle sent que ses collègues sont déjà surchargées et a l'impression que ses demandes d'aides ajoutent à la lourdeur de leur tâche. Danaé, elle, mentionne le besoin de se prouver ainsi que la crainte que ses demandes d'aides soient mal perçues. Puisqu'elle a d'abord étudié dans le système anglophone, elle craint de poser des questions qui la décrédibiliseraient. Beverly d'ailleurs a déjà eu des retours négatifs en lien avec ses questionnements, elle se serait fait dire que le fait de demander de l'aide et de poser des questions pouvait passer pour de l'incompétence.

Parfois le support offert n'est non seulement pas adapté aux besoins, mais peut nuire activement aux enseignantes. Lola décrit s'être sentie surchargée par les informations que ses collègues lui fournissaient sans qu'elle le sollicite. Elle mentionne également l'aspect chronophage du support de ses collègues alors qu'il lui est arrivé fréquemment de poser une question qui se voulait rapide et de finalement passer sa période libre entièrement à discuter avec l'enseignante interrogée, et ce alors même qu'elle se sentait débordée et en manque de temps. Elle considère également que certains conseils offerts par ses collègues étaient trop avancés pour son niveau de débutante et qu'au lieu de l'aider, elle se sentait incompétente et incapable puisqu'elle n'était pas en mesure de les mettre en œuvre. Cela fait écho aux propos de Gold (1996) qui établit que le fait de demander de l'aide peut être source d'inconfort et avoir un impact négatif sur l'estime de soi.

Conjointement aux demandes d'aide, le mentorat mis en place est un facteur important ayant une incidence sur le développement du SEP des enseignantes interrogées. En effet, différents impacts se font ressentir en lien avec le mentorat. D'abord, chacune des participantes interrogées avait eu la chance de bénéficier d'un mentor dans le cadre d'un programme d'insertion professionnelle mis en place par leur centre de service scolaire.

Mariana juge que ce soutien lui a été bénéfique en partie en raison des libérations qui étaient octroyées avec sa mentore, mais aussi parce que celle-ci travaillait dans le même niveau et qu'elles avaient donc déjà auparavant une relation de collaboration et de travail d'équipe. Danaé a elle aussi reçu du soutien d'une mentore qui travaillait dans le même niveau et avec qui une relation de travail d'équipe était déjà entamée et considère que ce service lui a été bénéfique. Pour elle aussi, le fait que ce mentorat soit accompagné de libération est l'un des aspects qui lui a semblé le plus aidant, ce qui fait écho aux résultats de Mukamurera *et al.* (2020) qui citent les libérations comme étant l'un des aspects les plus efficaces des programmes d'insertion. En contraste, Lola n'a pas considéré que le mentorat lui avait été utile puisque la personne avec qui elle était jumelée n'enseignait pas dans le même niveau et qu'elles n'avaient pas de relations de collaboration. Ainsi, elle trouvait les conseils peu adaptés à sa réalité et donc plus ou moins utiles. Elle avait l'impression que ses besoins n'étaient pas nécessairement pris en considération. Même sa direction lui suggérait d'en prendre et d'en laisser, ce qu'elle ne se sentait pas en mesure de faire en raison de son manque d'expérience. Au final, ce qui devait la supporter lui apportait un stress supplémentaire.

Nos résultats corroborent ceux de Carpentier *et al.* (2019), qui montrent que 75 % des enseignants débutants déplorent le manque de soutien de la part de leurs collègues, affectant ainsi négativement leur sentiment d'efficacité personnelle. Cependant, nous observons une divergence avec les conclusions de Gauthier (2011), qui souligne que le mentorat constitue une activité professionnelle essentielle, contribuant positivement au sentiment d'efficacité des enseignants débutants. Cette divergence peut s'expliquer par des différences de contexte : nos participants exercent dans des établissements où les politiques d'intégration sont limitées, tandis que l'étude de Gauthier portait sur des écoles ayant mis en place des dispositifs de mentorat structurés.

Tableau 5.1 : Synthèse des facteurs contextuels

Facteurs contextuels	Points Clés
Rétroactions du milieu	<ul style="list-style-type: none"> – Impact des commentaires des collègues sur le SEP – Importance des rétroactions positives et négatives – Exemples de rétroactions spécifiques et leurs effets
Le climat social	<ul style="list-style-type: none"> – Importance des relations interpersonnelles – Impact du climat social sur le SEP – Défis d'intégration et de jugement perçu
Le travail d'équipe	<ul style="list-style-type: none"> – Collaboration et entraide comme facteurs positifs – Importance de l'autonomie professionnelle – Exemples de soutien et d'échange entre collègues
La présence de modèles variés	<ul style="list-style-type: none"> – Observation et expérimentation de différentes pratiques – Impact positif des modèles variés sur le SEP – Exemples de pratiques observées et adoptées
Les ressources du milieu	<ul style="list-style-type: none"> – Importance des ressources matérielles et humaines – Impact des ressources sur la planification et la gestion de classe – Effets négatifs du manque de ressources
Le niveau de favorisation du milieu scolaire	<ul style="list-style-type: none"> – Impact des milieux favorisés et défavorisés sur le SEP – Collaboration et solidarité dans les milieux défavorisés – Stress et pression dans les milieux favorisés
Le soutien et l'aide des collègues	<ul style="list-style-type: none"> – Importance de se sentir à l'aise de demander de l'aide – Facteurs facilitants ou nuisant à la demande de soutien – Exemples de soutien perçu positivement ou négativement

Bien que ces facteurs semblent tous avoir un impact sur le développement du SEP, certains semblent plus importants. En effet, le soutien et l'aide des collègues, le climat social, le travail d'équipe et la présence de modèles variés sont les facteurs qui sont nommés plus fréquemment et approfondis par les participantes. Ils semblent avoir donc une incidence plus importante sur le développement du SEP. Il s'agit des facteurs qui semblent plus influencés par le contexte de racialisation.

5.3 Influence du contexte de racialisation sur le SEP

Dans notre grille d'entretien, des questions portant spécifiquement sur le contexte de racialisation ont été posées aux participantes afin de pouvoir décrire le rôle du contexte sur le SEP de manière implicite. Puisque nous nous inspirons de la Théorie Raciale Critique (TRC), qui examine comment le racisme est ancré dans les structures sociales et institutionnelles (Lynn et Dixson, 2013), et que nous souhaitions étudier en détail l'influence du contexte de racialisation sur le développement du SEP des enseignantes racisées, nous abordons la question dans cette section plus en profondeur. En effet, bien que l'entretien traite le sujet avec des questions spécifiques, il importe aussi de garder en tête le fait que le contexte de racialisation est présent dans chacune des réponses formulées par nos participantes puisqu'il est un marqueur de leur identité, l'influence de la racialisation est toujours présente et teinte chacune de leur expérience (Thésée et Carr, 2016). La TRC valorise les récits et les expériences des personnes racisées comme sources de connaissance, ce qui est essentiel pour comprendre leur expérience et les défis spécifiques qu'elles rencontrent (Malagon *et al.*, 2009). De plus, la TRC reconnaît que les identités multiples (race, genre, classe) interagissent pour créer des expériences uniques d'oppression, ce qui est pertinent pour analyser les réponses de nos participantes (Phoenix, 2002). Toutefois, en s'intéressant au vécu des femmes racisées, il est impossible de dissocier l'influence de leur genre et de leur racialisation de leur vécu, ainsi bien que la racialisation ne soit pas mise de l'avant dans toutes les questions de l'entretien, le contexte de racialisation est pris en compte et est discuté implicitement à travers les expériences partagées.

5.3.1 Le manque de modèle, perte de repère en lien avec l'identité de personne racisée

Plusieurs participantes ont évoqué avoir expérimenté des doutes au sujet de leur choix de carrière, que ce soit au moment de leur formation initiale ou au moment de leur début de carrière. L'un des principaux motifs évoqués par ces dernières est le manque de modèle, le sentiment de ne pas se sentir incluse ou représentée. En effet, elles mentionnent ne pas s'être reconnues parmi leurs pairs ou leurs collègues de travail, ce qui leur a fait douter de leur légitimité. Elles ne se sentaient pas reconnues en partie en raison de leur racialisation, alors que la plupart de leurs collègues appartiennent au groupe majoritaire blanc. Lola a même hésité à quitter le programme parce qu'elle se considère comme une personne sociable qui recherche le contact avec les autres, elle a donc trouvé difficile de ne pas créer de relations significatives avec qui que ce soit dans

son programme. Elle mentionne avoir trouvé éprouvant le fait de devoir s'adapter et ne pas pouvoir être elle-même sans filtre. En effet, elle évoque le besoin de ressentir qu'elle est comprise dans certaines subtilités culturelles ou que l'on comprend le langage qu'elle utilise. Ce besoin n'était pas comblé au cours de sa formation initiale et cela l'empêchait d'entrer en relation de manière authentique.

Certaines ont directement nommé que l'une des raisons pourquoi elles ne se sentaient pas confortables et incluses était en lien avec leur posture d'enseignante racisée alors que la plupart de leurs collègues appartenaient à la classe majoritaire blanche. Ce sentiment fait écho aux témoignages des étudiantes interrogées dans l'étude de Gist (2017) où plusieurs relèveraient se sentir pris entre leur fierté et leur appartenance culturelle et le désir de s'intégrer et se développer professionnellement en évitant de faire des remous. Le sentiment d'imposteur est souvent lié à un manque de diversité et de représentation dans les milieux de travail. Les femmes et les personnes racisées peuvent ressentir ce syndrome plus intensément en raison de l'absence de modèles similaires dans leur environnement professionnel (Gratton, 2023 ; Tadlaoui, 2014).

D'autres croient qu'il s'agit simplement d'affinités, d'intérêts ou de conflits de personnalités. Nous posons toutefois l'hypothèse que le fait d'être une personne racisée ait pu influencer le développement de leur personnalité, puisque, comme le soutient Thésée (2021), le processus de racialisation participe à la construction de l'identité personnelle. Ainsi, bien que les participantes ne rapportent pas de tensions interpersonnelles ou de manque d'affinité avec leurs collègues issues de la majorité blanche, il est possible que certaines dimensions de leur personnalité, façonnées par leurs expériences de racialisation, ne trouvent pas d'écho dans ces environnements. Des éléments comme une vigilance accrue, un besoin de reconnaissance ou une tendance à l'autosurveillance, issus de leur vécu unique, peuvent ne pas être partagés ni compris par leurs collègues, ce qui rend plus difficile l'établissement de liens authentiques, même en l'absence de conflits apparents.

Aussi, plusieurs d'entre elles semblent avoir internalisé une image de ce que doit être une bonne enseignante en se basant sur des idées reçues, de l'imaginaire collectif ou de leur propre expérience lors de leur scolarité. Cette image renvoie non seulement à une figure professionnelle compétente, organisée et calme, mais aussi à une personne extravertie, enjouée, enthousiaste et toujours disponible émotionnellement pour ses élèves. Pour certaines participantes, cette représentation devient un modèle à atteindre, parfois en décalage avec leur propre manière d'être ou avec les ressources émotionnelles dont elles disposent. Dans le cas des enseignantes racisées, cette norme peut être d'autant plus contraignante qu'elle s'ajoute aux attentes implicites liées à leur position minoritaire, les poussant à surcompenser ou à se conformer à une image

idéalisée qui ne tient pas compte de la diversité des styles d'enseignement et des parcours identitaires. Elles peuvent reconnaître leurs collègues de classe dans cette image de ce qu'est une enseignante, mais ne s'y reconnaissent pas et donc croient qu'elles n'ont pas leur place dans ce milieu.

5.3.2 Les défis relationnels des enseignantes racisées : Isolement, intégration et authenticité

Les participantes relatent également avoir de la difficulté à établir des relations sociales significatives, c'est-à-dire des relations de collaborations et de confiance solides et durables et ce malgré un contact cordial avec les collègues. En effet, il peut être difficile pour elle de s'immiscer dans les groupes et d'avoir des relations plus personnelles qui ne se limitent pas au cadre de la collaboration professionnelle.

Bien qu'au Québec, il n'existe pas de données précises sur le décrochage professionnel des enseignantes racisées, des études menées ailleurs dans le monde révèlent des taux d'abandon préoccupants : jusqu'à 50 % des enseignants racisés quittent la profession dans les cinq premières années (Achinstein et al., 2010 ; Darling-Hammond, 1997 ; Ingersoll, 2002). Ces chiffres témoignent d'un malaise plus large, souvent lié à un sentiment d'isolement et à un manque de reconnaissance. Ce sentiment d'isolement, ressenti tant en formation qu'en milieu professionnel, ne semble pas uniquement lié à l'absence de modèles inspirants. Il s'explique aussi par le manque de collègues avec qui elles partagent des expériences similaires. Pour plusieurs participantes, ne pas retrouver de pairs qui leur ressemblent sur le plan culturel ou identitaire renforce l'impression de ne pas appartenir pleinement au milieu. Ce manque de repères et de reconnaissance mutuelle contribue à entretenir un isolement social et professionnel qui persiste malgré la présence d'un environnement de travail en apparence accueillant. Ce sentiment d'isolement social est d'ailleurs bien documenté (Belkadi, 2024 ; Dhume et Bérard, 2023 ; Lafourture et Kanouté, 2023 ; Larochelle-Audet, 2019) et il contribue à expliquer les taux plus élevés d'insatisfaction au travail et de départs prématurés chez les enseignants racisés comparativement à leurs collègues issus de la majorité blanche.

Relations avec les collègues et perception de compétence

Les participantes rapportent que leurs relations avec leurs collègues sont souvent teintées par un sentiment d'isolement, qui rappelle celui vécu durant leur formation initiale. Ce sentiment ne semble pas uniquement lié à des différences de personnalité ou d'intérêts, mais s'inscrit dans une dynamique plus large, marquée par la racialisation. Plusieurs d'entre elles mentionnent avoir de la difficulté à créer des liens significatifs avec leurs collègues, en raison d'un manque de repères communs, d'un sentiment de décalage ou d'une impression de ne pas correspondre à l'image attendue de l'enseignante.

Cette image, souvent intérieurisée, renvoie à une figure perçue comme expérimentée, investie, extravertie et culturellement alignée avec la majorité blanche. Les participantes, en se comparant à leurs collègues issues de la majorité blanche, ont parfois l'impression de ne pas être à la hauteur ou de ne pas avoir leur place dans le milieu. Ce sentiment est renforcé par l'homogénéité du personnel enseignant, soulignée par toutes les participantes, même dans des milieux scolaires plus diversifiés. Le manque de diversité dans les équipes pédagogiques contribue à leur sentiment d'isolement et à une perception d'inadéquation.

Certaines participantes, comme Danaé et Mariana, expriment explicitement que le fait d'être une personne racisée influence leurs relations professionnelles. Elles évoquent des difficultés à créer des liens, des questionnements sur la manière dont elles sont perçues, et un manque de soutien ou de reconnaissance. D'autres, comme Lola, rapportent des expériences plus marquées, où des commentaires ou attitudes de collègues ont directement affecté leur sentiment de compétence et leur désir de s'impliquer dans l'équipe. Ces expériences, bien que parfois subtiles, ont un impact réel sur leur bien-être et leur développement professionnel.

Par ailleurs, plusieurs participantes soulignent qu'elles se sentent spontanément plus à l'aise et en confiance lorsqu'elles côtoient d'autres personnes racisées dans leur milieu de travail. Elles décrivent une connexion immédiate, un humour partagé, un vécu commun qui facilite les échanges. Toutefois, cette proximité n'est pas toujours vécue de manière simple. Danaé, par exemple, exprime un malaise face aux attentes implicites selon lesquelles elle devrait automatiquement se rapprocher des personnes qui partagent ses marqueurs identitaires. Elle refuse d'être enfermée dans une catégorie ou un stéréotype.

Ainsi, bien que les participantes ne nomment pas toujours explicitement la racialisation comme facteur explicatif de leurs difficultés relationnelles, leurs récits révèlent des dynamiques qui y sont étroitement liées. Le manque de diversité, les attentes implicites, les jugements perçus ou réels, et l'absence de reconnaissance de leur parcours singulier contribuent à un sentiment d'isolement et à une remise en question de leur légitimité professionnelle.

Sans évoquer directement de distance culturelle, Beverly mentionne avoir aussi vécu ce sentiment dans sa formation initiale, alors qu'elle avait l'impression de détonner de ses collègues de classe qu'elle jugeait plus expérimentés qu'elle. De plus, il lui est arrivé lors de son dernier stage de ne pas être à l'aise d'être elle-

même de façon authentique, comme Lola l'évoquait, bien qu'elle n'arrive pas forcément à identifier la raison de ce sentiment.

Sarah aussi considère avoir peu en commun avec ses collègues et de ce fait ne souhaite pas forcer des relations ou des conversations d'un point de vue plus personnel. Elle a de la difficulté à trouver des collègues qui partagent ses intérêts, en raison de son appartenance culturelle, mais aussi en raison de son jeune âge. Pendant ses études, elle doutait également de sa légitimité dans son programme parce qu'elle se comparait avec ses collègues et semblait considérer qu'elles avaient l'air plus impliquées, intenses et motivées qu'elle. Les participantes semblent avoir une idée reçue du profil type des personnes qui choisissent de devenir enseignantes et se définissent en opposition avec cette idée reçue alors qu'elles perçoivent leurs collègues de classe, issues de la majorité blanche comme correspondant à ce profil. Ainsi, elles ont l'impression que puisqu'elles ne partagent pas ces caractéristiques, qu'elles sont inadéquates.

D'ailleurs, toutes les participantes soulignent l'homogénéité du milieu de l'enseignement, et ce bien qu'elles aient parfois fréquenté des milieux scolaires plus diversifiés. Lola mentionne que même dans les milieux avec une plus grande diversité culturelle, ses collègues immédiats étaient issus de la majorité blanche. Cette observation est corroborée par LeVasseur (2014), qui note que malgré les efforts de démocratisation, l'école québécoise reste souvent homogène en termes de personnel enseignant. De plus, Gravelle et Bissonnette (2018) montrent que les enseignants issus de la majorité blanche dominent toujours les milieux scolaires francophones au Québec. Enfin, la Fédération des syndicats de l'enseignement (2021) souligne que la composition des classes et la diversité du personnel enseignant sont des préoccupations majeures, mais que les enseignants de la majorité blanche restent prédominants.

Pour Danaé, son entrée sur le marché du travail lui a fait prendre conscience qu'elle faisait réellement partie d'une minorité racisée, ce dont elle avait moins conscience avant en raison de son milieu social plus diversifié. Par ailleurs, plusieurs participantes mentionnent que lorsqu'elles côtoient d'autres personnes racisées dans le milieu scolaire, elles se sentent automatiquement en confiance auprès d'elles et ont l'impression qu'il est parfois plus facile de créer un lien en raison de leur vécu commun. Danaé soulève aussi avoir vécu des difficultés reliées à son parcours migratoire, puisqu'elle a effectué sa scolarité primaire à l'étranger et qu'elle enseigne dans le contexte primaire. Ainsi, bien qu'elle ait réalisé sa scolarité secondaire et postsecondaire au Québec, le fait d'enseigner dans un niveau qu'elle n'a pas expérimenté en tant qu'élève génère des difficultés et un vécu qui ressemble davantage au vécu des enseignants immigrants.

Mariana souligne que les personnes dont elle se sent le plus proche sont des personnes plus jeunes ou des personnes racisées. Mariana a également l'impression que le fait d'être une personne racisée a un impact sur ses relations avec ses collègues. Elle a l'impression que les gens sont ouverts et curieux, par exemple elle se fait souvent poser des questions sur son origine ethnique. Bien qu'elle n'ait jamais ressenti de rejet de la part de ses collègues, il a pu lui arriver d'avoir de la difficulté à créer des liens plus forts avec ceux-ci. Elle avoue qu'il lui est arrivé de se questionner sur les causes de ses difficultés, elle s'est déjà demandé si le fait d'être une personne racisée avait un impact sur l'ouverture de ses collègues à créer des relations avec elle. Elle pense toutefois que le fait d'être jeune et sans expérience puisse aussi jouer comme facteur qui empêcherait les autres de s'intéresser à elle et elle a du mal à discerner quel aspect de son identité peut motiver cette fermeture implicite à son égard. Dans tous les cas, elle ressent un manque de soutien et compréhension de la part de ses collègues qui renforce son sentiment d'isolement.

Lola croit que le fait d'être une enseignante racisée a un impact direct sur ses relations sociales et son intégration au milieu, que ce soit parce que ses collègues ont des idées reçues à son égard ou parce qu'elle-même a des jugements et des biais qui viennent teinter ses interactions. Il lui est arrivé d'être témoin de commentaires de ses collègues par rapport à d'autres groupes ethniques et cela l'a mise mal à l'aise et l'a empêchée par la suite de se sentir à l'aise auprès de ces enseignants. Cette expérience a altéré son sentiment de sécurité dans l'équipe et a contribué à une perte de motivation à s'impliquer dans son milieu professionnel. Lola est contrariée de la situation et ressent une certaine injustice puisque le fait de ne pas avoir envie de s'impliquer nuit à son développement professionnel et constitue une embûche qu'elle considère ne pas mériter et qui selon elle ne concerne pas ses collègues qui appartiennent au groupe majoritaire blanc. Le jugement de la part de ses collègues fait en sorte qu'elle se sent incomptente et diminuée, ce qui affecte son quotidien et le développement de son SEP.

Tout comme pour le sentiment d'imposteur vécu dans leur formation initiale, les participantes ne mentionnent pas directement le manque de diversité des milieux comme facteur expliquant leur sentiment d'isolement. Par contre, lorsqu'elles décrivent un milieu de travail où elles se sont senties davantage soutenues et où elles ont pu créer des liens avec leurs pairs, elles décrivent toutes un milieu où d'autres personnes de la diversité œuvrent. Elles mentionnent aussi ressentir une connexion rapide et immédiate avec les autres membres du personnel qui sont aussi racisés. Cet aspect sera approfondi dans la prochaine section en lien avec l'enseignement en milieu pluriethnique.

De plus, le sentiment d'isolement au travail peut être exacerbé par un manque de diversité. Les environnements de travail inclusifs, où la diversité est valorisée, tendent à réduire ce sentiment d'isolement

en favorisant des liens plus forts entre les employés (Marc et Favaro, 2019 ; Marc *et al.*, 2011). Enfin, les personnes racisées rapportent souvent une connexion immédiate et un soutien mutuel lorsqu'elles travaillent avec d'autres personnes partageant des expériences similaires. Cette dynamique est cruciale pour leur bien-être et leur intégration dans le milieu de travail (Vilney, 2021 ; Pierre et Bosset, 2021).

Bien qu'elle admette se sentir plus à l'aise lorsqu'elle côtoie des personnes racisées dans son travail et qu'elle considère partager avec celles-ci un humour commun et un vécu similaire, Danaé n'aime pas qu'on présume qu'elle aura plus d'affinités d'emblée avec ces personnes et ne croit pas que cette caractéristique commune soit garant d'affinités particulières. Elle n'aime pas non plus qu'on présume qu'elle parlera sa langue maternelle devant tout le monde avec d'autres personnes dont c'est la langue principale. Danaé pourrait ressentir un malaise en raison de l'association automatique avec des personnes ayant les mêmes marqueurs de racialisation qu'elle, comme la langue et l'origine (Galonnier et Naudet, 2019). De plus, les stéréotypes sociaux, y compris ceux liés à la race, peuvent influencer les comportements et les perceptions (CNRS, 2024). Danaé évite de se sentir marginalisée en fréquentant des personnes racisées d'origines variées, ce qui lui permet de ne pas être associée automatiquement à un seul groupe culturel ou à une identité figée. Elle cherche ainsi à éviter qu'on présume qu'elle partage nécessairement les mêmes références, comportements ou attentes que d'autres personnes perçues comme semblables à elle. En diversifiant ses relations, elle a le sentiment de préserver sa liberté d'être elle-même, sans qu'on lui impose une manière d'être ou de se comporter en fonction de son origine.

La maîtrise de la langue : peur du jugement et pression de performance

La préoccupation évoquée par Danaé en lien avec la langue fait écho avec les commentaires désobligeants qu'elle a fréquemment reçus en lien avec sa maîtrise de la langue française. En effet, en plus de porter des marqueurs audibles de racialisation lorsqu'elle s'exprime en français (sa troisième langue après l'anglais et l'espagnol), Danaé est consciente de la qualité de son français qu'elle juge moindre que celui de ses collègues. Elle en a d'ailleurs fait les frais par le biais de retours et de rétroaction négative en lien avec sa maîtrise du français qui ont eu un impact important sur son estime d'elle-même. L'impact des défis linguistiques sur l'estime de soi est d'ailleurs documenté par Abawi et Eizadirad (2020) qui dénotent que les enseignants racisés peuvent vivre des difficultés de communication et subir des jugements qui diminuent leur confiance en eux et leur motivation professionnelle.

En plus de ces commentaires, Danaé, qui a effectué son primaire dans son pays d'origine, a mentionné avoir vécu un choc important lors de ses études postsecondaires puisqu'elle réalisait qu'elle ne comprenait pas

plusieurs référents et expressions utilisées par ses pairs, ce qui la plaçait en désavantage. Ce décalage ne relevait pas uniquement de la langue, mais aussi d'un ensemble de codes sociaux et culturels implicites, souvent non expliqués, qui la plaçaient en situation de désavantage. Selon un guide sur les chocs culturels dans l'éducation supérieure, ce type de choc est courant chez les étudiants internationaux et peut être transformé en une opportunité d'apprentissage (SOLVINC, 2021). Ce sentiment d'exclusion peut être lu à travers le prisme de la racialisation, dans la mesure où ces référents partagés sont souvent ceux de la majorité blanche, et leur méconnaissance peut renforcer l'impression de ne pas appartenir pleinement au groupe. Danaé se dit soulagée d'avoir vécu ce choc pendant ses études plutôt que lors de sa vie professionnelle, ce que peuvent vivre ses collègues immigrants formés à l'étranger.

Bien qu'elle n'ait pas reçu de commentaire similaire, Mariana, elle aussi locutrice de l'espagnol, mentionne ressentir une certaine pression face à la qualité de la langue puisqu'elle œuvre dans des milieux avec un nombre important de Français. Elle a peur de se faire juger sur la qualité de son expression orale et a l'impression de devoir faire des efforts supplémentaires pour prouver sa bonne maîtrise du français ainsi que sa compétence. Cette insécurité linguistique ne relève pas uniquement de la langue elle-même, mais s'inscrit dans un processus de racialisation, où la manière de parler devient un marqueur social qui peut renforcer les stéréotypes liés à l'origine ou à l'appartenance ethnoculturelle. Dans ce contexte, la langue devient un critère implicite d'évaluation, et toute déviation perçue par rapport à la norme peut être interprétée comme un signe d'incompétence, ce qui oblige les personnes racisées à redoubler d'efforts pour être perçues comme légitimes. Cette situation est décrite dans une étude sur le linguicisme, où les locuteurs non natifs peuvent ressentir une pression et une stigmatisation en raison de leur accent ou de leur maîtrise de la langue (Vuckovic, 2024).

Les expériences de Danaé et Mariana illustrent parfaitement ce que Meyer (2012) qualifie de racisme linguistique, où l'accent ou la maîtrise perçue de la langue devient un indice audible d'altérité. Bien que Danaé maîtrise le français, le fait qu'il s'agisse de sa troisième langue, combiné à son accent, la rend vulnérable à des jugements implicites sur sa compétence. Comme le soulignent Dupouy et Wilson (2024), cette hiérarchisation des accents contribue à l'assignation raciale, même en l'absence de différences physiques marquées. Ainsi, la langue devient un vecteur de racialisation, au même titre que la couleur de peau ou l'origine perçue.

Cette dynamique est d'autant plus marquée dans le contexte québécois, où, comme le notent White et Blanchet (2015), l'accent dit « standard » est implicitement associé à la norme professionnelle. Toute déviation par rapport à cette norme, qu'elle soit régionale ou issue de la diversité culturelle, peut être perçue comme un manque de légitimité. Cela explique en partie pourquoi Mariana, bien qu'elle n'ait pas reçu de commentaires directs, ressent une pression constante de performance linguistique liée à une peur du jugement. Cette pression, loin d'être purement linguistique, s'inscrit dans un processus de racialisation audible, où la langue devient un marqueur social et identitaire.

En ce sens, les récits de Danaé et Mariana confirment que la langue ne peut être analysée isolément. Elle est imbriquée dans des rapports de pouvoir, de normes implicites et de représentations sociales, qui influencent directement le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes racisées.

L'appartenance des participantes à une minorité linguistique semble leur donner l'impression de devoir compenser un retard dû au fait que le français est leur langue seconde et leur induit une pression de prouver leur compétence. Sachant qu'au Québec une importance accrue est accordée au français (Thésée, 2016), ce facteur de racialisation peut revêtir une importance supplémentaire pour les enseignantes racisées qui œuvrent dans la province, et malgré le fait qu'elles connaissent et maîtrisent le français.

Le besoin de se prouver

Ce besoin de se prouver déborde de la question de la maîtrise du français et est partagé par plusieurs participantes. En effet, elles ressentent non seulement une pression de prouver leur compétence en tant qu'enseignantes débutantes, mais aussi en tant qu'enseignantes racisées. Les témoignages des participantes révèlent une pression constante de prouver leur compétence en tant que personnes racisées. Cette pression découle de la nécessité de surmonter les stéréotypes et les préjugés associés à leur identité en contexte de racialisation, ainsi que de démontrer leur légitimité et leur valeur dans un milieu où elles sont souvent minoritaires. Elles souhaitent être considérées comme légitimes et compétentes par leurs pairs. Cette pression de performance fait écho aux propos tenus par les enseignants interrogés par Hamisultane (2020) qui ont l'impression que leurs relations sociales remettent en doute leur compétence. Selon Hamisultane (2020), le silence sera une stratégie adoptée par les personnes racisées afin de se faire accepter. Hamisultane (2020) témoigne de l'invisibilisation des micro-agressions dans le contexte professionnel où les personnes racisées n'ont pas forcément intérêt à dénoncer ou aborder le sujet pour diverses raisons complexes, notamment le désir d'éviter les conflits, de préserver l'apparence de l'idéal démocratique sur les lieux de travail ou pour préserver leur sentiment de bien-être au travail. Par exemple, Lola, après avoir été témoin de

propos stéréotypés de la part de collègues, a préféré se retirer plutôt que de confronter directement la situation, ce qui a affecté son implication dans l'équipe. De son côté, Mariana évoque des difficultés relationnelles sans jamais nommer explicitement de comportements discriminatoires, ce qui peut être vu comme une forme de prudence. Danaé, quant à elle, choisit de contourner certaines attentes implicites liées à son origine en diversifiant ses relations, évitant ainsi d'être enfermée dans un stéréotype. Ces exemples montrent que le silence peut être une réponse stratégique à la racialisation, permettant aux enseignantes de préserver un équilibre fragile entre affirmation de soi et adaptation aux normes implicites du milieu scolaire.

Le fait de ressentir une pression afin de prouver leur compétence en tant que personne racisée influence le SEP et le bien-être des enseignantes. En effet, bien qu'elle puisse parfois avoir un impact positif, la pression ressentie par les enseignants racisés peut entraîner des doutes, du stress, de l'isolement ainsi que l'épuisement professionnel (Hamisultane, 2020).

Enseigner dans un milieu multiethnique

Plusieurs des enseignantes interrogées ont choisi d'enseigner dans des milieux où la diversité culturelle est très présente chez les élèves. Ce choix n'est pas unique aux témoignages recueillis. En effet, plusieurs enseignants préfèrent enseigner dans des milieux diversifiés puisqu'ils s'y sentiraient plus à l'aise et soutenus (Lafortune et Kanouté, 2023). En effet, les enseignants qui sont dans des milieux majoritairement blancs disent ressentir des émotions vives face à leurs pairs tels que la colère, la frustration, le sentiment de se sentir dominé par eux ou de faire face à leur ignorance. Bien que la majorité des participantes n'aient pas nommé explicitement ces émotions, certaines, comme Lola, ont exprimé un malaise et une forme de frustration face à des commentaires stéréotypés de collègues, qui ont nui à son sentiment d'appartenance et à son désir de s'impliquer dans l'équipe. Il est également possible que la blancheur de l'intervieweuse ait influencé la manière dont ces émotions ont été exprimées ou retenues.

Pour Lola, il s'agit d'un choix conscient qui contraste avec son expérience personnelle, elle qui mentionne avoir été l'une des seules élèves racisées de son école primaire, une expérience qui l'a confrontée très tôt à la blanchoté comme norme dominante dans le système scolaire. Ce contexte, où les référents culturels, les attentes comportementales et les modèles valorisés étaient majoritairement blancs, a contribué à façonner son sentiment de décalage et son désir, aujourd'hui, d'évoluer dans un environnement plus diversifié.

Elle soutient qu'elle a choisi d'enseigner en milieu multiculturel en raison de son vécu en tant que personne racisée. En effet, elle évoque le désir de se reconnecter avec une partie de son identité. Elle estime important le fait de partager un vécu commun avec plusieurs de ses élèves qui sont également d'origine haïtienne. Ce choix peut s'expliquer par le désir de redonner à sa communauté, comme l'ont exprimé les directions d'écoles interrogées dans l'étude de Lafourture et Kanouté (2023).

Lola mentionne que d'une part, ce bagage commun lui a permis d'accéder à une compréhension différente de la réalité de ses élèves et de pouvoir plus aisément adapter ses interventions. Toutefois, elle mentionne vivre parfois un certain malaise et elle ne se permettait pas toujours de le faire par peur d'agir de manière inappropriée. En effet, bien qu'elle ait l'impression de connaître intimement certains codes propres aux familles haïtiennes, elle craint parfois de le démontrer que ce soit en leur parlant en créole ou en adaptant ses interventions en fonction du contexte culturel des familles qu'elle connaît bien. Cette crainte est relevée dans l'étude de Lafourture et Kanouté (2023) qui évoque le risque d'avoir l'air d'en faire trop lorsqu'on endosse le rôle de passeur culturel dans son milieu scolaire. En effet, il peut arriver que les collègues développent une méfiance voire des soupçons s'ils ressentent que l'enseignant développe une proximité trop importante avec les élèves issus de la même communauté. Cette perception n'est pas anodine : elle s'inscrit dans un processus de racialisation, où les liens entre personnes racisées sont parfois interprétés comme suspects ou non professionnels, contrairement à ceux des enseignants issus de la majorité blanche. Ce double standard contribue à renforcer la surveillance implicite des enseignants racisés et à limiter leur liberté relationnelle dans le cadre scolaire. La crainte de Lola serait donc justifiée et partagée par d'autres personnes racisées puisqu'elle soutient avoir peur du jugement de ses collègues et avoir peur de dépasser certaines limites et que ses actions soient perçues comme inappropriées par ses collègues ou en dehors de son rôle d'enseignante.

Le désir d'authenticité

Au-delà de tout, les participantes mentionnent le besoin de pouvoir être elles-mêmes de manière authentique dans leur milieu de travail pour se sentir bien. Cette authenticité est d'autant plus nécessaire qu'en tant que personnes racisées, elles portent souvent différents masques pour s'ajuster. Ce phénomène est souvent désigné sous le terme de code-switching.

Si le code-switching est traditionnellement défini comme un phénomène linguistique impliquant l'alternance entre différents registres ou langues au sein d'une même interaction (Cambridge Dictionary, s.d. ; Helpful Professor, s.d.), il est ici mobilisé dans une acception élargie. Il désigne un processus

d'ajustement identitaire et culturel par lequel les individus racisés modulent leur comportement, leur langage et leur présentation de soi afin de se conformer aux normes implicites de la culture dominante (Lafortune et Kanouté, 2023). Ce mécanisme d'adaptation, bien qu'utile pour naviguer dans des environnements professionnels normés, peut entrer en tension avec un désir profond d'authenticité (Santiago et al., 2021). Il révèle ainsi les dynamiques de pouvoir et les contraintes implicites qui pèsent sur l'expression de soi dans les milieux de travail.

Lola mentionne que lorsqu'elle est en présence d'autres personnes haïtiennes, elle comprend les différents marqueurs culturels subtils et peut se laisser aller sans crainte. Beverly, elle mentionne ce besoin intrinsèque d'être elle-même sans avoir besoin de faire la « gentille ». Elle fait référence ici à un concept normal de personnalité professionnelle, mais cela fait tout de même écho au phénomène de masking pour s'adapter et se faire accepter des autres qui se rajoutent à la personnalité dite professionnelle. Santiago *et al.* (2021) soulignent que pour qu'un individu soit en mesure de se présenter dans son milieu de travail de manière authentique, il doit être en mesure de se sentir en sécurité sans avoir peur d'être jugé lorsqu'ils expriment une idée ou se présentent en étant eux-mêmes. Cette capacité augmenterait le sentiment de satisfaction au travail, la performance et le sentiment d'appartenance.

Lafortune et Kanouté (2023) ont recueilli le témoignage d'enseignantes noires qui adaptent leur discours et leur personnalité pour ne pas faire de vague. Selon Lafortune et Kanouté (2023), bien que ce dilemme entre l'authenticité et le conformisme persiste, avec le temps et l'expérience, les enseignants développent une aisance et seraient plus enclins à favoriser l'authenticité. Les enseignantes interrogées étant des enseignantes débutantes, il est ainsi normal qu'elles cherchent davantage à se conformer.

Des difficultés anticipées

Lors de l'entretien, les participantes étaient questionnées à savoir si selon elles le fait d'être une personne racisée aurait entraîné des difficultés supplémentaires sur le développement de leur SEP.

À ce sujet, Beverly admet qu'elle anticipait de vivre ce genre de difficulté, mais mentionne ne pas en avoir vécu. Sarah partage ce sentiment. Elle craint qu'on présume d'un manque de connaissance ou de compétence en se fiant sur son appartenance ethnique et ses marqueurs de racialisation, tel que son nom. D'ailleurs, elle a le sentiment de se sentir différente et à l'écart dans le milieu scolaire québécois malgré sa connaissance intime de la culture québécoise. Elle a déjà eu des discussions à ce sujet avec des enseignants racisés formés à l'étranger qui vivaient des difficultés importantes d'ajustement en raison de leur méconnaissance du

système scolaire québécois et de sa différence avec celui de leur pays d'origine. Elle reconnaît ainsi qu'elle est avantageée en comparaison puisqu'elle ne vit pas ce choc. Par contre, elle croit aussi que le regard des autres sur elle ne prendra pas en considération sa connaissance de la culture québécoise.

Le vécu de Sarah et de Beverly, qui anticipent les difficultés liées à leur statut de personnes racisées, fait écho aux constats de Thésée et Carr (2016). Ces auteurs relèvent que les enseignants racisés s'attendent non seulement à faire face au racisme et à la discrimination dans leur milieu de travail, mais aussi à voir leur compétence remise en question par leurs collègues ou leur direction. Ils prévoient également avoir de la difficulté à obtenir des promotions, des contrats permanents ou d'autres opportunités professionnelles. Que ces obstacles anticipés aient lieu ou non, ils ont un impact sur le SEP des enseignants racisés puisqu'il occupe un espace dans leurs pensées et préoccupations alors que ces mêmes craintes n'effleureront pas l'esprit des enseignants appartenant à la majorité blanche, les positionnant dans une situation qui les désavantage. Ils peuvent aussi ressentir une baisse de motivation en raison de ces inquiétudes.

5.3.3 Adopter une posture antiraciste et représenter sa communauté : synonyme de fatigue et de lourdeur

Les participantes n'ont mentionné aucun événement de racisme direct qu'elles auraient vécu, tout semble se jouer autour des regards et des perceptions. Cela concorde avec les propos de Laroche-Audet (2017) selon lesquels le racisme et la discrimination que vivent les enseignants dans les milieux scolaires sont occultés et pernicieux. Les enseignantes interrogées étant en début de carrière, leur manque d'expérience et le manque de confiance en leur jugement pourraient faire en sorte qu'elles soient à l'aise de nommer ou de reconnaître le racisme dans l'institution scolaire.

Lola mentionne toutefois avoir été témoin à quelques reprises de commentaires douteux de la part de ses collègues. Elle ressent le devoir d'intervenir lorsque ses collègues tiennent des propos qu'elle juge inadéquats au sujet des enjeux de racisme. Il lui arrive même d'être directement sollicitée par ses collègues qui ont des questionnements sur des enjeux reliés à la communauté noire. Ces situations la rendent peu à l'aise ; elle ne comprend pas pourquoi ses collègues l'ont choisie comme interlocutrice et elle n'a pas envie d'ajouter ces préoccupations à son assiette déjà pleine. Selon Bilge et Forcier (2016), la racialisation pose des défis significatifs dans les interactions professionnelles, ce qui peut expliquer le malaise de Lola. De plus, Duchesne (2020) explore comment les enseignants issus de l'immigration font face à des représentations racialisées et aux défis qui en découlent dans leur milieu professionnel, ce qui résonne avec l'expérience de Lola.

Lola nomme également ressentir la pression et la lourdeur de représenter sa communauté et de devoir porter sa posture antiraciste dans son milieu professionnel. Elle n'aime pas non plus avoir le sentiment d'être porte-parole des personnes racisées. Okello *et al.* (2020) abordent le fardeau du travail invisible pour les femmes noires dans le milieu académique, ce qui peut être lié à la pression de représenter leur communauté, comme le ressent Lola. De même, Lafortune et Kanouté (2023) discutent de la fatigue raciale ressentie par les enseignants noirs et les directeurs d'école à Montréal, reflétant la pression de représenter leur communauté que Lola éprouve également.

Elle ressent de la colère et de la frustration et aimeraient pouvoir simplement se concentrer sur son travail sans devoir être confrontée à ces préoccupations. En plus de cette pression, elle ressent une distance par rapport à ses collègues, ce qui ne lui donne pas envie de se rapprocher ou d'interagir avec eux. Niyubahwe *et al.* (2018) examinent les relations interpersonnelles et professionnelles des enseignants immigrants au Québec, soulignant les défis de l'intégration et le sentiment de distance avec les collègues, ce qui correspond à l'expérience de Lola. Cela fait également en sorte qu'elle se sent désengagée avec son milieu et qu'elle est moins à l'aise de participer activement et de collaborer avec ses collègues.

Si elle mentionnait précédemment savoir comment interagir avec certaines familles en raison de la proximité culturelle, Lola pense qu'elle doit fréquemment masquer ses différences culturelles pour mieux s'intégrer avec ses collègues, ce qu'elle fait depuis le début de ses études universitaires. Elle dit adapter sa façon de s'exprimer, de gérer ses problèmes et que tout cela l'épuise et lui apporte une charge supplémentaire qui la fait parfois remettre en doute son choix de carrière.

La pression qu'elle ressent de se positionner contre le racisme dans son milieu est accompagné de fatigue, aussi appelé fatigue raciale par Pizarro et Kohli (2018). Cette fatigue peut causer du stress psychologique et émotionnel et comporte plusieurs symptômes comme le stress, l'anxiété et l'épuisement. Pizarro et Kohli observent aussi des effets délétères sur la santé mentale et physique des enseignants racisés.

5.3.4 Rôle de modèle et médiateur culturel

Danaé et Beverly pour leur part, croient que le fait d'être des personnes racisées a un effet positif sur leurs pratiques. Que ce soit parce qu'elles peuvent agir en tant que modèle que parce que leur vécu leur permet d'avoir une sensibilité différente face à leurs élèves. En effet, Danaé comprend la réalité de ses élèves racisés et peut utiliser sa compréhension des dynamiques familiales pour moduler ses interventions auprès d'eux afin de les aider. Beverly, elle, estime que cela permet aux élèves de s'identifier à elle. Le fait de se présenter comme modèle positif pour ses élèves racisés signifie, pour l'enseignante, d'incarner une figure de réussite

à laquelle les élèves peuvent s'identifier. Cela implique de valoriser son identité culturelle, de démontrer qu'il est possible de réussir dans un système où l'on est minoritaire, et de créer un espace sécurisant où les élèves se sentent vus et compris. Selon Milner et Hoy (2013), cette posture peut renforcer l'estime de soi et la motivation des élèves, en leur offrant une représentation concrète de ce qu'ils peuvent devenir. De plus, en partageant son expérience, l'enseignante peut aussi sensibiliser ses collègues aux réalités vécues par les élèves racisés, contribuant ainsi à un climat scolaire plus inclusif. Elle peut aussi utiliser son expérience pour influencer ses collègues et leur permettre de mieux comprendre la réalité de certains de leurs élèves qui partagent le même bagage culturel qu'elle. Tout comme Lola, elle croit endosser un rôle de médiateuse culturelle entre ses élèves racisés et les enseignants appartenant à la majorité blanche, mais elle embrasse ce rôle et en est fière. Elle parle parfois créole à certaines familles et semble puiser de la valorisation dans ce rôle de médiateur qu'elle perçoit comme un atout de plus dans son bagage professionnel. Gist (2017) souligne que les enseignants de couleur trouvent gratifiant de servir de modèles pour les élèves de couleur, ce qui peut renforcer leur engagement et leur satisfaction professionnelle, bien que cela puisse également comporter une part de risque. En effet, la fatigue raciale peut survenir même dans les milieux multiculturels selon Pizzaro et Kohli (2018). Toutefois, il est probable que cette fatigue soit plus intense dans des milieux homogènes.

Sarah soutient avoir choisi la profession enseignante en partie parce qu'elle avait envie d'endosser ce rôle et d'être un modèle pour ses élèves racisés. Dans son propre parcours scolaire, elle se souvient de son premier enseignant racisé et considère qu'il a eu un impact très important sur elle. Cet enseignant lui a permis de se sentir représentée, valorisée et comprise dans un système scolaire où elle ne voyait que rarement des figures qui lui ressemblaient. Ce sentiment de reconnaissance a renforcé sa confiance en elle, son sentiment d'appartenance à l'école et sa motivation à réussir. Inspirée par cette expérience, Sarah a voulu à son tour incarner ce modèle pour ses élèves, en espérant leur transmettre le même sentiment de légitimité et d'espoir. De plus, bien que le fait d'avoir un impact positif sur leurs élèves en adoptant une figure de modèle (Milner et Hoy, 2003), cela peut provoquer une pression supplémentaire épuisante chez les enseignants racisés qui embrassent cette posture (Okello *et al.*, 2020).

5.4 Synthèse et pistes

Dans ce mémoire, nous avons étayé les divers facteurs contextuels qui ont émergé des entretiens. Ces facteurs ont été retenus parce qu'ils sont revenus dans plusieurs entretiens et parce que les participantes y accordaient une importance marquée. En portant attention à ces facteurs, on remarque que plusieurs d'entre eux sont également des facteurs influencés par le contexte de racialisation, et donc que ce dernier a un impact sur le développement du SEP des enseignants racisés.

Parmi les facteurs contextuels sur lesquels le contexte de racialisation a un impact important, on retrouve les rétroactions. Ce facteur est important puisque les rétroactions et la persuasion verbale sont une des sources de développement du SEP, il est normal donc que les enseignantes le soulignent et traitent de son importance particulière. Dans la section portant sur le rôle du contexte de racialisation, les enseignantes nomment avoir l'impression de vivre du jugement de la part de leurs collègues en raison de leur racialisation. Le contexte de racialisation peut amplifier l'impact des rétroactions. Les enseignantes racisées ressentent une pression supplémentaire pour prouver leur compétence et peuvent être plus sensibles aux critiques. L'expérience de Mariana et de Lola illustre bien ce phénomène, car elles sont très sensibles aux rétroactions de leurs pairs, ce qui semble être le principal facteur contribuant à leur faible SEP. Lola, en particulier, a directement évoqué l'impact de la racialisation sur son expérience d'enseignante, mentionnant la fatigue et la pression qu'elle ressent pour adopter une posture antiraciste.

Le climat social est également un des aspects pour lesquels le contexte de racialisation joue un rôle important. En effet, les enseignantes ont de la difficulté à créer des liens avec leurs collègues, notamment en raison de leurs marqueurs de racialisation, ce qui a un impact direct sur le développement de leur SEP puisque la collaboration et le climat social sont tous deux des facteurs essentiels au développement du SEP. Le contexte de racialisation peut rendre les relations sociales plus complexes. Les enseignantes racisées peuvent avoir du mal à s'intégrer dans des équipes majoritairement blanches et peuvent ressentir un manque de modèles qui leur ressemblent. Danaé, par exemple, a pris conscience de son statut minoritaire en entrant sur le marché du travail, ce qui a influencé négativement son sentiment d'appartenance et son SEP.

Le travail d'équipe, mais aussi le soutien et l'aide des collègues sont les derniers facteurs contextuels sur lequel la racialisation a une influence importante. En effet, le fait d'être une personne racisée a une influence sur le développement des relations sociales, et par le fait même le développement de relations professionnelles collaboratives et de l'entraide. Il est plus difficile pour les enseignantes de pouvoir développer ces relations essentielles au développement d'un SEP fort.

Le contexte de racialisation peut compliquer le travail d'équipe. Les enseignantes racisées peuvent se sentir exclues des dynamiques de groupe et peuvent avoir du mal à trouver des collègues avec qui elles se sentent à l'aise de collaborer. Par exemple, Lavoie (2004) souligne que les étudiants de minorités ethnoculturelles en formation initiale des maîtres peuvent éprouver des difficultés à s'intégrer pleinement dans leur environnement universitaire en raison de leur appartenance ethnique, ce qui peut également se traduire dans leur vie professionnelle. De plus, Kanouté *et al.* (2018) discutent du contexte de formation universitaire des étudiants résidents permanents ayant immigré au Québec, mettant en lumière les défis spécifiques auxquels

ces étudiants sont confrontés, notamment en termes de collaboration et d'intégration dans des groupes majoritairement blancs.

Lola, par exemple, a mentionné qu'elle se sentait souvent jugée par ses collègues, ce qui rendait la collaboration difficile. Ce sentiment de jugement et d'exclusion est également documenté par Lavoie (2004), qui note que les étudiants de minorités ethnoculturelles peuvent se sentir marginalisés et jugés par leurs pairs, affectant ainsi leur capacité à collaborer efficacement. Kanouté *et al.* (2018) ajoutent que les étudiants immigrants peuvent ressentir une pression supplémentaire pour prouver leur compétence et leur légitimité, ce qui peut créer un environnement de travail tendu et peu propice à la collaboration.

Cette recherche démontre que le fait d'être une personne racisée a eu des impacts sur le développement du SEP. Ces impacts sont implicites et explicites. Chaque participante a vécu des embûches liées à sa racialisation et ce que leur SEP soit fort ou pas. Le contexte de racialisation influence plusieurs dimensions du milieu professionnel, ce qui a un impact significatif sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignantes racisées. Cette influence ajoute une couche de complexité à leurs expériences, en amplifiant les défis liés à la reconnaissance, à la légitimité et à l'évaluation de leurs compétences. En reconnaissant et en adressant ces dynamiques, il est possible de mieux soutenir le développement professionnel des enseignantes racisées et de renforcer leur SEP.

Plusieurs pistes de solutions pourraient être envisagées afin de réduire l'impact de la racialisation sur ces facteurs contextuels. D'abord, il serait important de renforcer les programmes de mentorat en y intégrant une dimension interculturelle. Plutôt que d'imposer un modèle standardisé d'accompagnement, il serait pertinent d'adapter ces dispositifs aux réalités des enseignants racisés, en tenant compte des dynamiques de racialisation au sein du milieu scolaire. En outre, en plus du mentorat offert dans les CSS, des groupes de soutien et d'entraide entre enseignants racisés pourraient être mis sur pied afin de permettre aux enseignants d'échanger entre eux et de discuter de leur vécu avec des collègues d'écoles différentes, pour ainsi briser l'isolement. Ce genre de groupe existe déjà, par exemple le CSSDM a créé une équipe TEAMS regroupant les enseignants en adaptation scolaire. Ce groupe permet aux enseignants d'échanger sur la réalité vécue dans leur école et ainsi d'avoir un soutien qui dépasse les murs de leur école. Des journées d'échange sont également organisées pour favoriser le contact et la discussion, mais aussi documenter les enjeux soulevés par les enseignants. Il serait intéressant de faire de même avec les enseignants racisés du CSS. La mise en place de groupes de soutien ou de cercles de discussion pour les enseignants racisés pourrait favoriser l'expression de leurs préoccupations et leur permettre de développer des stratégies d'adaptation.

Des formations et des ateliers sur le racisme systémique et les biais inconscients pourraient être offerts aux enseignants et aux directions afin de les sensibiliser à l'impact de la racialisation sur leurs perceptions et leurs interactions professionnelles. Ces initiatives contribueraient à créer un climat plus inclusif, permettant aux enseignants racisés de se sentir plus à l'aise et reconnus dans leur milieu.

Par ailleurs, il serait pertinent d'identifier les écoles où les enseignants racisés rapportent un bon climat social, afin d'y étudier les pratiques gagnantes et de les adapter à d'autres contextes. Une attention particulière devrait aussi être portée à la formation continue des directions d'école, afin de mieux les outiller face aux défis spécifiques vécus par les enseignants racisés et de favoriser une intégration équitable et durable.

Il est recommandé de former les directions d'école aux biais inconscients ainsi qu'aux réalités spécifiques vécues par les enseignants racisés, telles que les micro-agressions, les remises en question de leur compétence ou les attentes différencierées. Des formations continues et contextualisées permettraient de mieux outiller les directions pour reconnaître ces dynamiques et favoriser un environnement professionnel plus équitable, inclusif et soutenant.

Au-delà des recommandations portant sur la formation continue des acteurs scolaires, les résultats de cette recherche soulignent la nécessité d'une transformation structurelle des milieux éducatifs. En ce sens, il apparaît essentiel que les projets éducatifs des établissements intègrent de manière explicite des engagements concrets en matière de lutte contre le racisme systémique et les dynamiques d'exclusion. Une telle intégration permettrait non seulement de soutenir les enseignantes racisées dans leur développement professionnel, mais aussi de favoriser un climat scolaire plus équitable et inclusif pour l'ensemble de la communauté éducative. Cette perspective appelle à une réflexion collective sur les valeurs institutionnelles et les pratiques organisationnelles, afin que la reconnaissance de la diversité ne soit plus périphérique, mais bien au cœur des orientations stratégiques des établissements scolaires.

Il pourrait aussi être pertinent de réviser les critères d'évaluation des enseignants racisés afin d'éviter les biais dans l'évaluation des compétences des enseignants racisés en assurant une uniformité dans les critères d'évaluation et en garantissant que ces évaluations tiennent compte des défis spécifiques auxquels ils peuvent être confrontés.

Les résultats obtenus confirment en grande partie les constats issus de la littérature, tout en révélant des dynamiques propres au contexte québécois. Il est donc crucial de réfléchir aux implications pratiques de ces

observations. D'une part, les données montrent que les enseignantes racisées tirent un bénéfice important de la formation continue, qu'elles associent à une amélioration de leur sentiment d'efficacité personnelle. Cela souligne la nécessité d'intégrer, dans la formation initiale et continue, des contenus portant sur la diversité ethnoculturelle, les biais inconscients et les réalités de la racialisation. D'autre part, les expériences rapportées révèlent que le manque de soutien à l'insertion professionnelle nuit au développement du SEP. Le mentorat, lorsqu'il est bien structuré, ainsi que les environnements de travail collaboratifs, sont perçus comme des leviers importants. Ces constats appellent à repenser les politiques d'insertion professionnelle afin de mieux soutenir les enseignants racisés dans leur développement professionnel et leur intégration.

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour objectif général d'explorer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants débutants racisés à Montréal et d'explorer l'influence du contexte de racialisation sur le développement de ce dernier. Dans le premier chapitre, nous avons abordé les défis de l'IP des enseignants, le lien entre cette insertion et le SEP, et les spécificités relatives au vécu des enseignants racisés. Nous avons aussi présenté les objectifs spécifiques et présenté la pertinence sociale et scientifique de cette recherche. Dans le cadre théorique, nous avons défini le SEP et ses différentes dimensions, nous avons exploré son développement dans le contexte professionnel, et ensuite plus spécifiquement son rôle dans le développement professionnel des enseignants. Nous avons par la suite défini les concepts de racialisation et introduit la théorie raciale critique qui nous sert de cadre d'analyse. Le troisième chapitre fut dédié à l'élaboration de notre méthodologie. Nous avons défini notre stratégie de recherche, décrit le profil des participants, expliqué notre procédure de recrutement. Nous avons aussi présenté nos instruments de collecte de données et notre méthode d'analyse. Enfin, nous avons traité des limites de notre étude, des difficultés rencontrées, des précautions éthiques et du calendrier de réalisation. Le chapitre de présentation et d'analyse des résultats présente d'abord les résultats des entretiens sous forme d'étude de cas. Nous avons ensuite analysé le SEP des enseignantes interrogées et fait émerger les principaux facteurs contextuels influençant ce dernier. Enfin, nous avons exploré l'influence du contexte de racialisation sur le développement de leur SEP.

Sur le plan théorique, notre recherche vise à enrichir la compréhension du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants débutants racisés dans le contexte montréalais. Elle contribue à la littérature existante en explorant comment les facteurs environnementaux et le contexte de racialisation influencent le développement du SEP. En s'appuyant sur la théorie socioconstructiviste de Bandura et la théorie raciale critique (TRC), la présente recherche offre une perspective unique en combinant ces deux cadres théoriques pour analyser les expériences des enseignants racisés.

Ainsi, notre recherche permet de mieux comprendre les dynamiques complexes entre le SEP, les relations sociales et les expériences de racialisation. Elle met en lumière les défis spécifiques auxquels sont confrontés les enseignants racisés, soit l'impact de la racialisation sur les relations sociales, la lourdeur d'adopter une posture antiraciste et de représenter sa communauté, les impacts du fait de devoir endosser le rôle de modèle et de médiateur culturel ainsi que le manque de modèle sur lesquels s'appuyer pour développer leur identité professionnelle.

Par ailleurs, nous avons constaté que le contexte de racialisation a influencé le développement du SEP des enseignantes interrogées à divers niveaux, même si elles n'ont pas mentionné de cas de racisme direct. Les facteurs contextuels ayant eu le plus grand impact sur le développement du SEP sont les rétroactions reçues de leurs collègues. Nous avons observé que la racialisation joue un rôle dans ces rétroactions, certaines étant influencées par des perceptions négatives des enseignants racisés dues à des préjugés. De plus, l'influence de la racialisation se manifeste également dans la perception des enseignantes, qui, en raison de leur expérience de racialisation, peuvent être plus sensibles et vulnérables aux critiques de leurs pairs.

Ensuite, nous avons découvert que le climat social, le travail d'équipe et le soutien des pairs sont d'autres facteurs jouant un rôle important dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Ces dimensions sont fortement influencées par le contexte de racialisation. En effet, plusieurs participantes, comme Danaé, Mariana et Lola, ont exprimé que leur identité racisée affecte leurs relations professionnelles. Elles évoquent des difficultés à créer des liens, un manque de reconnaissance, et parfois même des attitudes ou commentaires de collègues qui remettent en question leur compétence. Ces expériences, bien que parfois subtiles, traduisent la présence de jugements implicites et de stéréotypes inconscients, qui créent des barrières relationnelles et renforcent un sentiment d'isolement. Certaines participantes, comme Lola, rapportent devoir masquer leurs différences culturelles pour mieux s'intégrer, ce qui engendre une charge émotionnelle importante. D'autres, comme Danaé, expriment un malaise face aux attentes implicites liées à leur identité. Ainsi, ces dynamiques nuisent à la création de liens significatifs avec les collègues et freinent l'accès à un soutien professionnel authentique, pourtant essentiel au développement du SEP.

Notre recherche propose également des pistes pour améliorer leur IP et leur développement professionnel. En effet, la formation de groupes de soutien et d'entraide spécifiquement dédiés aux enseignants racisés pourrait permettre aux enseignants de se sentir compris, de développer de meilleures relations sociales et de développer entre eux de nouveaux modèles. Ces groupes pourraient être établis par les Centres de services. L'organisation de journée d'échanges pourrait permettre aux enseignants d'établir des contacts et d'échanger sur leurs réalités, dressant des ponts entre les membres des différentes écoles et leur offrant un lieu, mais aussi un temps pour le faire puisque ces journées pourraient être proposées sous forme de concertation, incluant ainsi une forme de libération. Enfin, la création de formations et d'ateliers de sensibilisation au racisme systémique et aux biais inconscients pourrait être proposée à tous les employés des CSS.

La présente étude comporte divers avantages et limites. Parmi les avantages, nous avons enrichi la compréhension du SEP des enseignants débutants racisés en combinant la théorie socioconstructiviste de

Bandura et la théorie raciale critique. Nous avons ainsi offert une perspective unique et approfondie sur les dynamiques entre l'expérience de racialisation, le contexte social et le SEP. Nous avons fait ressortir les défis spécifiques des enseignants racisés afin de mieux comprendre la réalité et potentiellement susciter la réflexion sur les différentes pistes que nous pourrions emprunter afin d'améliorer l'expérience d'IP des enseignants racisés. Nous avons identifié les facteurs contextuels les plus importants sur lesquels agir afin de permettre aux enseignants débutants racisés de développer un SEP plus fort. Ces facteurs concernant les rétroactions des collègues, le climat social, le travail d'équipe, l'importance d'avoir des modèles variés et les différentes ressources du milieu. En prenant connaissance de ces facteurs, il sera plus facile de développer des stratégies de soutien et d'accompagnement adaptées. Enfin, ce travail a permis de mettre en lumière les récits et les expériences d'une population souvent marginalisée, en accueillant et en valorisant la parole des enseignantes racisées qui ont accepté de partager leur vécu avec générosité.

Les limites de notre étude sont les suivantes : elle repose sur un échantillon restreint. En effet, les participantes partagent plusieurs caractéristiques communes, notamment en ce qui concerne le genre et l'appartenance à certains groupes racisés. La présence d'une plus grande diversité de genre aurait permis une analyse plus complète. Toutefois, il demeure difficile de rejoindre des enseignants qui ne s'identifient pas au genre féminin, puisque les femmes blanches constituent la très grande majorité du personnel dans le secteur de l'enseignement primaire. Il aurait également été pertinent de recueillir les expériences d'enseignants issus d'autres groupes racisés, comme les personnes s'identifiant comme arabes, un groupe particulièrement visible dans l'actualité récente et bien représentée dans le milieu scolaire québécois.

Par ailleurs, deux autres limites importantes doivent être soulignées. D'une part, plusieurs des participantes n'exercent pas actuellement comme enseignantes, mais bien comme orthopédagogues ce qui limite la possibilité de documenter leur SEP en lien direct avec certaines compétences professionnelles ciblées dans la pratique quotidienne, principalement la gestion de classe. D'autre part, l'une des participantes est issue de l'immigration récente, ce qui rend plus difficile la distinction entre les effets de la racialisation et ceux liés au processus d'adaptation à une nouvelle culture, une nuance pourtant évoquée dans l'introduction du mémoire.

Enfin, les participantes partagent aussi un intérêt marqué pour la recherche, la réflexion sur les enjeux de développement professionnel et les questions raciales, ce qui peut influencer leur discours et, par conséquent, les conclusions tirées de cette étude. À l'avenir, il serait pertinent d'examiner les expériences de personnes racisées issues de divers groupes raciaux ou ayant des identités de genre différentes, afin de comparer leurs vécus et récits. Documenter le parcours d'enseignants racisés plus expérimentés pourrait également offrir

des perspectives sur l'évolution du SEP au fil de la carrière. UX comprendre leurs réalités et sensibiliser les acteurs éducatifs aux enjeux de racialisation.

Ces résultats ouvrent des pistes de réflexion importantes pour la formation et le soutien des enseignants racisés. D'une part, ils mettent en évidence l'importance de développer des programmes d'accompagnement spécifiques, intégrant des formations sur la racialisation et ses effets sur la pratique enseignante. D'autre part, ils suggèrent que le SEP des enseignants racisés pourrait être renforcé par des initiatives de mentorat adaptées, favorisant un réseau de soutien entre pairs partageant des expériences similaires.

À l'échelle de la recherche, plusieurs pistes restent à explorer. Notamment, une étude longitudinale permettrait de mieux comprendre l'évolution du SEP des enseignants racisés au fil des années. De plus, une analyse comparative entre différentes provinces canadiennes ou contextes internationaux pourrait éclairer les variations des dynamiques de racialisation selon les politiques éducatives en place. En ce sens, ce mémoire constitue une première étape vers une réflexion plus large sur la diversité et l'équité dans l'insertion professionnelle des enseignants.

ANNEXE A
GRILLE DE QUESTIONS DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

1. ANNEXE A— Grille de questions d'entretien semi-dirigé

Informations sociodémographiques :

- 1) Nom, prénom :
- 2) Âge :
- 3) Genre :
- 4) Lieu de naissance :
- 5) Dans quelle catégorie ethnique t'identifies-tu ?

Formation(s) :

1. Année de début et de fin des études :
2. Date et lieu de l'obtention du/des diplôme(s) :
3. Emplois occupés depuis l'obtention du diplôme et employeurs :

A- L'insertion professionnelle

- 1) Peux-tu me parler un peu de toi et comment as-tu débuté dans la carrière enseignante ?
- 2) Quels défis as-tu rencontrés durant cette période d'insertion ?
- 3) À quoi sont-ils dus selon toi ?
- 4) Comment décrirais-tu le climat social dans le ou les milieux de travail que tu as fréquentés depuis le début de ta carrière ?
- 5) Dans le ou les milieux de travail où tu as enseigné, à qui pouvais-tu poser des questions par rapport à ta tâche ?
- 6) À quel point te sens-tu à l'aise de demander de l'aide et du soutien à tes collègues, en ce moment et depuis le début de ton parcours professionnel ?
- 7) Quels facteurs font en sorte que tu te sens à l'aise de poser des questions à un collègue ?
- 8) Comment tes demandes d'aides ont été reçues par tes collègues ?

B- Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'auto-efficacité constitue la croyance qu'a un individu en sa capacité de réaliser une tâche. Plus grand est le sentiment d'auto-efficacité, plus élevés sont les objectifs qu'il s'impose et son engagement dans leur poursuite.

- 1) Que signifie pour toi être une enseignante efficace ?
- 2) Quelles sont les qualités d'une enseignante efficace ?

Planification :

- 1) Te sens-tu efficace dans ton travail dans cet aspect ?
- 2) Pourquoi ?
- 3) As-tu déjà reçu des rétroactions (positives ou négatives) de tes collègues par rapport à ta planification (exemples, contextes) ?
- 4) En quelle mesure crois-tu que ces rétroactions ont influencé ta perception d'efficacité
- 5) Quelles ont été tes plus grandes embuches pour développer ton SEP en ce qui concerne la planification,
- 6) Quelle(s) caractéristique(s) de ton milieu t'aident le plus à développer ton SEP en ce qui concerne la planification
- 7) As-tu déjà reçu des commentaires qui ont influencé négativement ta perception d'efficacité dans cet aspect ?
- 8) Quels types de commentaires et pourquoi ?
- 9) As-tu déjà reçu des commentaires qui ont influencé positivement ta perception d'efficacité dans cet aspect ?
- 10) Quels types de commentaires et pourquoi
- 11) Quels seraient tes points forts et tes points faibles ?

Pratiques d'enseignement

- 1) Te sens-tu efficace au niveau de tes pratiques d'enseignement ?
- 2) Pourquoi ?

- 3) As-tu déjà reçu des rétroactions [positives ou négatives] de tes collègues par rapport à ton enseignement de ta tâche [exemples, contextes] ?
- 4) En quelle mesure crois-tu que ces rétroactions ont influencé ta perception d'efficacité
- 5) Quelles ont été tes plus grandes embuches pour développer ton SEP en ce qui concerne les pratiques d'enseignement,
- 6) Quelle(s) caractéristique(s) de ton milieu t'aident le plus à développer ton SEP en ce qui concerne les pratiques d'enseignement
- 7) As-tu déjà reçu des commentaires qui ont influencé négativement ta perception d'efficacité dans cet aspect ?
- 8) Quels types de commentaires et pourquoi ?
- 9) As-tu déjà reçu des commentaires qui ont influencé positivement ta perception d'efficacité dans cet aspect ?
- 10) Quels types de commentaires et pourquoi
- 11) Quels seraient tes points forts et tes points faibles ?

Gestion de classe

- 1) Te sens-tu efficace au niveau de ta gestion de classe ?
- 2) Pourquoi ?
- 3) As-tu déjà reçu des rétroactions (positives ou négatives) de tes collègues par rapport à ta gestion de classe (exemples, contextes) ?
- 4) En quelle mesure crois-tu que ces rétroactions ont influencé ta perception d'efficacité
- 5) Quelles ont été tes plus grandes embuches pour développer ton SEP en ce qui concerne — la gestion de classe
- 6) Quelle(s) caractéristique(s) de ton milieu t'aident le plus à développer ton SEP au niveau de la gestion de classe
- 7) As-tu déjà reçu des commentaires qui ont influencé négativement ta perception d'efficacité dans cet aspect ?
- 8) Quels types de commentaires et pourquoi ?
- 9) As-tu déjà reçu des commentaires qui ont influencé positivement ta perception d'efficacité dans cet aspect ?
- 10) Quels types de commentaires et pourquoi
- 11) Quels seraient tes points forts et tes points faibles ?

Autres dimensions :

- 1) Te sens-tu efficace dans une autre dimension ?
- 2) Laquelle ?
- 3) As-tu déjà reçu des rétroactions (positives ou négatives) de tes collègues par rapport à cet aspect ?
- 4) En quelle mesure crois-tu que ces rétroactions ont influencé ta perception d'efficacité ?
- 5) Quelles ont été tes plus grandes embuches pour développer ton SEP dans cet aspect-
- 6) Quelle(s) caractéristique(s) de ton milieu t'aident le plus à développer ton SEP, dans cet aspect ?
- 7) As-tu déjà reçu des commentaires qui ont influencé négativement ta perception d'efficacité dans cet aspect ?
- 8) Quels types de commentaires et pourquoi ?
- 9) As-tu déjà reçu des commentaires qui ont influencé positivement ta perception d'efficacité dans cet aspect ?
- 10) Quels types de commentaires et pourquoi
- 11) Quels seraient tes points forts et tes points faibles ?
- 12) Comment ton milieu pourrait-il t'aider à améliorer ton SEP, et ce dans tous les aspects abordés précédemment ?
- 13) Quelles caractéristiques de ton milieu te nuisent à développer ton SEP et ce dans tous les aspects abordés précédemment ?

C — Expériences de racialisation

- 1) Selon toi, le fait d'être racisé influence-t-il positivement ton intégration au milieu scolaire ?
- 2) Dans quelle mesure ?
- 3) Selon toi, le fait d'être racisé apporte-t-il des difficultés supplémentaires dans ton insertion professionnelle ?
- 4) Lesquels ?
- 5) Dans quelle mesure le fait d'être racisé a eu un impact sur le développement de ton SEP au niveau de la planification ?
- 6) Dans quelle mesure le fait d'être racisé a eu un impact sur le développement de ton SEP au niveau des pratiques d'enseignement ?
- 7) Dans quelle mesure le fait d'être racisé a eu un impact sur le développement de ton SEP au niveau de la gestion de classe ?

ANNEXE B

CERTIFICATION ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat : 2024-6054

Date : 2024-02-15

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le Juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants racialisés
 - Nom de l'étudiant : Magalie Biron
 - Programme d'études : Maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)
 - Direction(s) de recherche : Gina Lafontaine

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (2025-02-15) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

96-

Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, Département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants racisés

Étudiant-chercheur

Magalie Biron

Maitrise en éducation (profil mémoire) — concentration formation et éducation spécialisées

Téléphone : (514) 540-2100

Courriel : bironmagalie@conseilmon.ca

Direction de recherche

Gina Lafortune

Département d'éducation et formation spécialisées

Téléphone : (514) 397-3000 poste 3554

Courriel : lafortunegina@conseilmon.ca

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique un entretien individuel avec la chercheure principale.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Vous pouvez nous poser toutes les questions que vous jugez nécessaires.

Description du projet et de ses objectifs

Le but de l'étude est de décrire le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants racisés formés au Québec et d'analyser les facteurs environnementaux pouvant l'influencer. Les objectifs visés sont de décrire et analyser le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en égard à leurs pratiques d'enseignement et de gestion de classe, de dégager les facteurs environnementaux qui influencent leur sentiment d'efficacité personnelle et de dégager l'influence spécifique du contexte de racialisation sur le SEP des enseignants.

Pour ce faire, des entretiens individuels seront réalisés auprès de cinq à six enseignants débutants (5 ans ou moins d'expérience) racisés. Le participant sera questionné au sujet de ses débuts dans la profession, du climat général de son milieu de travail ainsi qu'au sujet des défis rencontrés lors de l'insertion professionnelle. Le participant sera ensuite invité à décrire son sentiment d'efficacité ainsi qu'à nommer quelques facteurs d'influence sur ce dernier. Enfin, le participant devra décrire sa perception de l'influence du facteur de racialisation sur son expérience et sur son sentiment d'efficacité personnelle.

Les entretiens seront enregistrés et retranscrits intégralement et feront l'objet d'une analyse thématique.

Nature et durée de votre participation

Le participant de l'étude sera convié à un entretien individuel, d'une durée d'une heure. Cet entretien se déroulera en personne ou par visioconférence, la modalité désirée par le participant. Les questions de l'entretien seront communiquées quelques jours avant la rencontre. L'entretien sera enregistré afin de permettre à la chercheure d'en rédiger le verbatim. Tous les participants

Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantage à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la recherche au sujet de l'insertion professionnelle des enseignants débutants racisés en tenant compte de la réalité unique de ces derniers.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque et avantage ne sont liés à la participation de cette recherche. Toutefois, puisque la participation implique d'aborder certains sujets susceptibles d'être sensibles ainsi que le partage d'information personnelle, il est possible que la participation à la recherche crée un sentiment d'inconfort et de malaise émotionnel et psychologique

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Aucune information permettant l'identification de l'identité du participant ou de son milieu de travail ne sera divulguée. Un faux nom vous sera attribué et toutes les informations permettant d'identifier votre lieu de travail seront modifiées. Les entrevues transcrisées seront numérotées et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 1 an après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Vos données ne seront utilisées que pour la présente recherche.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Magalie Biron verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet:

Gina Lafourture

Téléphone : (514) 361-3000 poste 3642

Courriel : lafourture.gina@uqam.ca

Magalie Biron

Téléphone : (514) 3640-3100

Courriel : de101168@uqam.ca

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPÉ plurifacultaire par courriel au : cerpe-pluri@uqam.ca ou par téléphone au : 514 987-3000, poste 3642

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM protectriceuniversitaire@uqam.ca; 514-987-3151.

RÉFÉRENCES

- Abawi, Z. (2020). Bias-free or biased hiring? Racialized teachers' perspectives on educational hiring practices in Ontario. Communication présentée au 2020 AERA Annual Meeting. AERA. <https://doi.org/10.3102/1569832>
- Achinstein, B., Ogawa, R. T., Sexton, D. et Freitas, C. (2010). Retaining teachers of color: A pressing problem and a potential strategy for “hard-to-staff” schools. *Review of Educational Research*, 80(1), 71–107. <https://doi.org/10.3102/0034654309355994>
- Ahehehinnou, P. C. (2019, 11 octobre). Pour quelles raisons les nouveaux enseignants décrochent-ils ? RIRE — Réseau d’information pour la réussite éducative. <https://rire.ctreq.qc.ca/pour-quelles-raisons-les-nouveaux-enseignants-decrochent-ils/>
- Aronson, B. A. (2020). From teacher education to practicing teacher: What does culturally relevant praxis look like? *Urban Education*, 55(8–9), 1115–1141. <https://doi.org/10.1177/0042085916672288>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Self efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Bandura, A., et Lecomte, J. (2007). Auto-efficacité : Le sentiment d’efficacité personnelle. De Boeck.
- Baribeau, C., et Royer, C. (2013). L’entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l’éducation. *Revue des sciences de l’éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Benoit, V. (2013). Intégration scolaire en Suisse : Focus sur le sentiment d’efficacité personnelle des enseignants. Dans Congrès international de l’Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/4005>

- Betz, N. E., et Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/1069072705281347>
- Bilge, S., et Forcier, M. (2016). La racialisation. *Revue Droits et Libertés*, 35(2), 13–14.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M. A., Heer, S., Gremion, F., et Gremaud, J. (2007). L’insertion professionnelle des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, 6, 11–33.
- Cambridge Dictionary. (s. d.). Code-switching. Cambridge Dictionary. Récupéré le 20 décembre 2024 de <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/code-switching>
- Carpentier, G. (2019). Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide reçue [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/15821/Carpentier_Genevieve_PhD_2019.pdf
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M., et Lakhal, S. (2020a). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession*, 28(3), 3. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.552>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M., et Lakhal, S. (2020b). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8(3–4), 5–18.
<https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs, Hors série*(5), 9–50.
<https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Cayoun, B. A., Francis, S. E., Kasselis, N., et Skilbeck, C. (2012). Mindfulness-Based Self-Efficacy Scale-Revised (MSES-R). https://mindfulness.net.au/wp-content/uploads/2020/02/Mindfulness-based_Self-Efficacy_Scale_Revised-1.pdf
- Centre de services scolaire de la Capitale. (2025). Programmes d’insertion professionnelle.
<https://cssc.gouv.qc.ca/programmes-aux-employes/2025>

Centre de services scolaire Marie-Victorin. (2023). Programme d'insertion professionnelle des enseignants. <https://cssmv.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/04/en-bref-programme-insertion-professionnelle-des-enseignants-1.pdf>

Centre national de la recherche scientifique (CNRS). (2024). Les stéréotypes genrés et leurs conséquences dans la recherche. https://www.ism.u-bordeaux.fr/sites/default/files/2024-01/ism-biais_et_stereotypes_genres_23-01-2024-mpdf.pdf

Choo, H. Y., et Ferree, M. M. (2010). Practicing intersectionality in sociological research: A critical analysis of inclusions, interactions, and institutions in the study of inequalities. *Sociological Theory*, 28(2), 129–149. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01370.x>

Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., McKenzie Robblee, S., et Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning teaching. *Teaching Education*, 26(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>

Collins, T., et Borri-Anadon, C. (2021). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : Interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*, 44.

<https://doi.org/10.4000/ree.3337>

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2009). Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion. http://www.cdpdj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_consultation_Conseil_superieur.pdf

Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q., et Colognesi, S. (2021). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67–102. <https://doi.org/10.7202/1083008ar>

Dassa, L., et Nichols, B. (2019). Self-efficacy or overconfidence? Comparing preservice teacher self-perceptions of their content knowledge and teaching abilities to the perceptions of their supervisors. *The New Educator*, 15(2), 156–174.

<https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1578447>

De Neve, D., Devos, G., et Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751–766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>

Dhume, F., & Bérard, S. (2023). Être personnel scolaire racisé·e : formes et signification de l'expérience du racisme au travail dans l'éducation nationale française.

<https://doi.org/10.5281/ZENODO.10246738>

Dixson, A. D., & Rousseau Anderson, C. (2018). Where are we? Critical Race Theory in Education 20 years later. *Peabody Journal of Education*, 93(1), 121–131.

<https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1403194>

Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle ? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1–24.

Duchesne, C. (2021). Trois représentations racialisées à propos des enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle. *McGill Journal of Education*, 55(1), 176–198. <https://doi.org/10.7202/1075725ar>

Duchesne, C., Gravelle, F., & Gagnon, N. (2019). Des nouveaux·elles enseignant·e·s issus·e·s de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 187–214. <https://doi.org/10.7202/1064611ar>

Duchesne, C., & Kane, R. (2010). Défis de l’insertion professionnelle et dispositifs d’encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63–80.

<https://doi.org/10.7202/1000030ar>

Dupouy, M., & Wilson, A. (2024). Accents et idéologies linguistiques dans l’enseignement/apprentissage du FLE/S et de l’anglais à l’université en France. *Mélanges CRAPEL*, 44(2), 32–55.

Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2002). L’échelle d’auto-efficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher Efficacy Scale. *Revue des sciences de l’éducation*, 27(1), 181–194. <https://doi.org/10.7202/000313ar>

Eid, P. (2020). Les majorités nationales ont-elles une couleur ? Réflexions sur l’utilité de la catégorie de « blanchité » pour la sociologie du racisme. *Sociologie et sociétés*, 50(2), 125–149. <https://doi.org/10.7202/106681ar>

Enochs, L. G., Scharmann, L. C., & Riggs, I. M. (1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education*, 79(1), 63–75. <https://doi.org/10.1002/sce.3730790105>

Fédération des syndicats de l’enseignement. (2021). La composition de la classe et l’éducation inclusive. <https://www.fse.qc.ca/publications/la-composition-de-la-classe-et-l-education-inclusive.pdf>

Flores, G. M. (2011). Racialized Tokens: Latina teachers negotiating, surviving and thriving in a white woman’s profession. *Qualitative Sociology*, 34(2), 313–335.
<https://doi.org/10.1007/s11133-011-9189-x>

Gagnon, N., & Dubé, N. F. (2021). Les nouveaux enseignants de la formation professionnelle : Quelles sont les stratégies pour construire et développer le sentiment d’efficacité personnelle lié à leurs pratiques enseignantes. Communication présentée à la Biennale internationale de l’éducation, de la formation et des pratiques professionnelles.
<https://hal.science/hal-03483603>

Galonnier, J., & Naudet, J. (2019). Polémiques et controverses autour de la question raciale. *La Vie des Idées/Sciences Po HAL*. <https://sciencespo.hal.science/hal-02384760>

Ganassali, S. (2008). Faire parler les mots : vers un cadre méthodologique pour l'analyse thématique des réponses aux questions ouvertes. *Décisions Marketing*, (51), 55–67.

Garcia, N. (2010). Validation d'un questionnaire mesurant le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants pour intervenir face à la violence à l'école [Mémoire de maîtrise, Université Laval].

<https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/45aa0957-dd62-4ba4-81b3-86ff7ca9a058/content>

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82–101.

Gauthier, M. M. (2011). Le mentorat : Les perceptions des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa].
<https://ruor.uottawa.ca/items/6380a503-f171-47fb-8507-c8468dbb9b17>

Gignac, M. (2013). Les effets du mentorat sur le développement de la compétence en gestion de classe chez des enseignants en insertion professionnelle [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. <https://di.uqo.ca/id/eprint/628/>

Giguère, F., & Mukamurera, J. (2019). Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. *Éducation et socialisation*, 54.
<https://doi.org/10.4000/edso.8288>

Gingras, C., & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203–222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2002). 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>

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. Dans J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2e éd., p. 548–594). Macmillan Library Reference.

Gonthier, C. (2020). Insertion professionnelle d'enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale à l'ordre secondaire : une analyse des dimensions personnelles et professionnelles [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski].

<https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1855/>

Gonzalez-Sobrino, B., & Goss, D. R. (2019). Exploring the mechanisms of racialization beyond the black–white binary. *Ethnic and Racial Studies*, 42(4), 505–510.

<https://doi.org/10.1080/01419870.2018.1444781>

Gouvernement du Québec. (s. d.). Accès à l'égalité en emploi. Récupéré de

<https://www.quebec.ca/gouvernement/travailler-gouvernement/travailler-fonction-publique/acces-equalite-emploi>

Goyette, N. (2023). Améliorer l'insertion professionnelle d'enseignantes novices par le développement d'une identité professionnelle positive prenant appui sur la psychopedagogie du bien-être. *Phronesis*, 12(2–3), 130–149. <https://doi.org/10.7202/1097141ar>

Gratton, N. (2023). Liens longitudinaux entre le sentiment d'imposture et la perception de soutien conditionnel chez les élèves [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].

<https://archipel.uqam.ca/16661>

Gravelle, F., & Bissonnette, M. (2018). Stratégies de gestion en contexte de diversité en milieu scolaire : référentiel régissant la fonction de direction d'établissement d'enseignement au Québec. *Alterstice*, 8(2), 75–87.

Guyard-Nedelec, A. (2015). Dans quelle case rentrez-vous ? Identité et intersectionnalité. *Interrogations ? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, (20).
<https://www.revue-interrogations.org/Dansquelle-case-rentrez-vous>

Hamisultane, S. (2020a). Paradoxe entre idéal démocratique et autocensure des personnes racisées en milieu de travail : l'expérience d'une clinique de l'interculturalité. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, (30), 145–157.
<https://doi.org/10.4000/communiquer.7566>

Hamisultane, S. (2020b). Personnes descendantes de migrants racisées face aux micro-agressions : Silence, résistance et communauté imaginaire d'appartenance. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(2), 163. <https://doi.org/10.7202/1076650ar>

Hamisultane, S. (2020b). Personnes descendantes de migrants racisées face aux micro-agressions : Silence, résistance et communauté imaginaire d'appartenance. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(2), 163. <https://doi.org/10.7202/1076650ar>

Handler, R. (2021). In search of the folk society: Nationalism and folklore studies in Quebec. *Culture*, 3(1), 103–114. <https://doi.org/10.7202/1084163ar>

Helpful Professor. (s. d.). Code-switching. Récupéré le 10 juin 2025 de
<https://helpfulprofessor.com/code-switching/>

Hipolito-Delgado, C. P., & Zion, S. (2017). Igniting the fire within marginalized youth: The role of critical civic inquiry in fostering ethnic identity and civic self-efficacy. *Urban Education*, 52(6), 699–717. <https://doi.org/10.1177/0042085915574524>

Hochman, A. (2019). Racialization: A defense of the concept. *Ethnic and Racial Studies*, 42(8), 1245–1262. <https://doi.org/10.1080/01419870.2018.1527937>

Homsy, M., Lussier, J., & Savard, S. (2019). Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants. Institut du Québec.
<https://www.institutduquebec.ca/recherches/recherche/qualitedelenseignement>

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, (102)(3), 23–34.

<https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>

Jabouin, S., & Duchesne, C. (2012). Le difficile parcours d'insertion des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante en Ontario. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 2(1), 4–5.

Jabouin, S., & Duchesne, C. (2020). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice*, 8(2), 63–74.

<https://doi.org/10.7202/1066953ar>

Jacquet, M. (2024). L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants d'origine immigrante et des minorités visibles en contexte francophone et immersif en Alberta. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109682ar>

Johnston, L. G., & Sabin, K. (2010). Échantillonnage déterminé selon les répondants pour les populations difficiles à joindre. *Methodological Innovations Online*, 5(2), 38–48.

<https://doi.org/10.4256/mio.2010.0017a>

Kanouté, F., Darchinian, F., Guennouni Hassani, R., Bouchamma, Y., Mainich, S., & Norbert, G. (2020). Persévérance aux études et processus général d'acculturation d'étudiants résidents permanents inscrits dans des universités québécoises : les défis d'intégration et d'adaptation. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 93–121.

<https://doi.org/10.7202/1073720ar>

Kanouté, F., Guennouni Hassani, R., & Bouchamma, Y. (2019). Contexte de formation universitaire d'étudiants résidents permanents (ERP) ayant immigré au Québec. *McGill Journal of Education*, 53(1), 68–88. <https://doi.org/10.7202/1056283ar>

Kanouté, F., Hohl, J., & Chamlian, N. (2002). Les étudiants allophones dans les programmes de premier cycle de la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. Dans

D. Mujawamariya (Dir.), L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante (p. 183–201). Les Éditions Logiques.

Kanouté, F., Lafourture, G., Charette, J., & Guennouni Hassani, R. (2024). L'école et les enjeux de diversité : expériences d'élèves et de membres du personnel scolaire d'origine immigrante. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109672ar>

Kapo, L. T. (2020). Les aventures ordinaires des jeunes Montréalais.es racialisé.es [Thèse de doctorat, Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique]. <https://espace.inrs.ca/id/eprint/11485/1/Kapo-LT-D-Novembre2020.pdf>

Karsenti, T., Collin, S., Tardif, M., Borges, C., Correa Molina, E., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Lepage, M., Martineau, S., & Pellerin, G. (2018). Identification des mesures les plus efficaces pour contrer la pénurie et favoriser la rétention du personnel enseignant dans les écoles de milieux défavorisés [Rapport scientifique intégral]. CRIFPE.

Karsenti, T., Correa Molina, E. A., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., & Collin, S. (2015). Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves [Rapport de recherche]. Fonds de recherche. Société et culture.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

Kushner, K. E., & Morrow, R. (2003). Grounded theory, feminist theory, critical theory: Toward theoretical triangulation. *Advances in Nursing Science*, 26(1), 30–43. <https://doi.org/10.1097/00012272-200301000-00006>

Lafourture, G., & Kanouté, F. (2024). « Être soi-même ou s'ajuster au cadre » : Le poids de la fatigue raciale pour des personnes noires enseignantes et directrices d'école à Montréal. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109681ar>

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

Larochelle-Audet, J. (2019). Organisation et reproduction des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant : Une enquête du point de vue d'enseignant·es de groupes racisés [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22439/Larochelle-Audet_Julie_2019_these.pdf?sequence=2

Lavoie, A. (2004). Les étudiants de minorités ethnoculturelles en formation initiale des maitres : Choix de la profession et vécu universitaire [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://umontreal.scholaris.ca/items/9b873ec7-495a-4a97-8518-5e66f0f68c52>

Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.). Guérin.

Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 347–382. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90010-8)

Leroux, M. (2014). Surmonter les défis inhérents à l'insertion professionnelle : Vers une exploration du processus de résilience d'enseignants débutants du préscolaire et du primaire. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement* (p. 115–136). Presses de l'Université du Québec.

Létourneau, E. (2014). Démographie et insertion professionnelle : Une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec.
http://www.ciqss.umontreal.ca/docs/colloques/2014_acFas/esther%20l%C3%A9tourneau.pdf

LeVasseur, L. (2018). L'école québécoise et la gestion de la diversité des élèves : Mesures d'intégration et tensions au sein de la division du travail éducatif. *Raisons éducatives*, (22)(1), 173–191. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0173>

Losego, P., Amendola, C., & Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire. Collaboration et sentiment de compétence. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(3), 479–494.
<https://doi.org/10.25656/01:10124>

Lynn, M., & Dixson, A. D. (Dir.). (2013). *Handbook of Critical Race Theory in Education* (1re éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203155721>

Malagon, M. C., Huber, L. P., & Velez, V. N. (2009). Our experiences, our methods: Using grounded theory to inform a critical race theory methodology. *Seattle Journal for Social Justice*, 8(1), 253.

Marc, J., & Favaro, M. (2019). Isolement et solitude au travail. *Références en santé au travail*, 160, 175–183.

Marc, J., Grosjean, V., & Marsella, M. C. (2011). Dynamique cognitive et risques psychosociaux : Isolement et sentiment d'isolement au travail. *Le travail humain*, 74(2), 107–130. <https://doi.org/10.3917/th.742.0107>

Marcel, J.-F. (2009). Le sentiment d'efficacité professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives recherches en éducation*, (Vol.5 n° 11), 161–176.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.564>

Martel, R. (2010). Données de production interne du MELS [Document gouvernemental]. Gouvernement du Québec.

Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48–54.

Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, 12(2). <https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.37>

Martineau, S., & Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : Le cas du Québec. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (8), 99–117. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2008.052>

Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2002). Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology*, 22(2), 191–202. <https://doi.org/10.1080/01443410120115256>

Meyer, J. (2012). Accents et discriminations : entre variation linguistique et marqueurs identitaires. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1(1), 33–51. <https://doi.org/10.3917/cisl.1101.0033>

Milner, H. R., & Hoy, A. W. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 263–276. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00099-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00099-9)

Ministère de l'Éducation. (2014). La formation à l'enseignement : orientations et compétences professionnelles. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titulairisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Ministère de l'Éducation. (2020). Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante (2e éd.). Gouvernement du Québec. https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/insertion-enseignants/wp-content/uploads/sites/22/2021/01/Referentiel_competences_professionnelles_Profession_enseignante-2.pdf

Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145–1153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010>

Morissette, J., Diedhiou, S. B. M., & Charara, Y. (2014). Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : recension des écrits [Rapport de recherche]. Université de Montréal.

Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. F. Coen & C. Changkakoti (Dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 17–38). Éditions HEP-BEJUNE.

Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : Le cas du Québec. *Recherche & formation*, (74), 57–70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>

Mukamurera, J., Desbiens, J. F., Martineau, S., & Grenon, V. (2019). Expérience et sentiment de compétence durant les premières années d'enseignement. Dans *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : connaissance, apprentissage, identité* (pp. 131–162).

Mukamurera, J., Lakhal, S., & Kutsyuruba, B. (2020a). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 1035–1070.

Mukamurera, J., Lakhal, S., & Tardif, M. (2019b). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activites*, 16(1).

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

Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A., & Lakhal, S. (2020c). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants ? *Recherches en éducation*, 42. <https://doi.org/10.4000/ree.1473>

Mulatris, P., & Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *International Journal of Canadian Studies*, (45–46), 331. <https://doi.org/10.7202/100990ar>

Ngadi Maïssa, L. (2020). La mondialité de la langue française dans les manifestes « francophones ». *Études littéraires africaines*, (48), 193–206. <https://doi.org/10.7202/1068442ar>

Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & 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., & Sirois, G. (2020). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois ? *Alterstice*, 8(2), 25–36. <https://doi.org/10.7202/1066950ar>

Okello, W. K., Quaye, S. J., & Allen, C. R. (2020). Black women faculty and the burden of invisible labor. *The Journal of Higher Education*, 91(5), 655–678. <https://doi.org/10.1080/00221546.2020.1775057>

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris : A. Colin.

Phoenix, A. (2002). Mapping Present Inequalities to Navigate Future Success: Racialisation and education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 505–515. <https://doi.org/10.1080/0142569022000015508>

- Pierre, A. (2016). Personne racisée ou racialisée, notion de. Droits et libertés.
<https://liquedesdroits.ca/lexique/personne-racisee-ou-racialisee/> [Page web]
- Pierre, M., & Bosset, P. (2020). Racisme et discrimination systémiques dans le Québec contemporain : Présentation du dossier. Nouvelles pratiques sociales, 31(2), 23.
<https://doi.org/10.7202/1076643ar>
- Pin, C. (2023). L'entretien semi-directif (3) [Fiche méthodologique]. Sciences Po.
<https://sciencespo.hal.science/hal-04087897>
- Pizarro, M., & Kohli, R. (2020). « I Stopped Sleeping » : Teachers of Color and the Impact of Racial Battle Fatigue. Urban Education, 55(7), 967–991.
<https://doi.org/10.1177/0042085918805788>
- Poiret, C., Hoffmann, O., & Audebert, C. (2011). Éditorial : Contextualiser pour mieux conceptualiser la racialisation. Revue européenne des migrations internationales, 27(1), 7–16. <https://doi.org/10.4000/remi.5283>
- Potvin, M. (2016). Interethnic Relations and Racism in Quebec. Dans C. Kirkey, R. Jarrett & S. Gervais (dir.), Quebec Questions : Quebec Studies for the 21st Century (2e éd., p. 267–286). Oxford University Press.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques (p. 173–209). Gaëtan Morin.
- Provencher, A. (2021). Négociations identitaires d'enseignants immigrants en insertion professionnelle du primaire et du secondaire au Québec [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25418>
- Provencher, A. (2025). Défis d'insertion professionnelle spécifiques à l'acculturation d'enseignant·e·s immigrant·e·s au Québec. Revue des sciences de l'éducation, 50(1).
<https://doi.org/10.7202/1115498ar>

Réseau réussite Montréal. (2020). Jeunes issus de l'immigration. Dossier thématique. [Page web].
<https://www.reseaureussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/jeunes-issus-de-immigration/>

Rigano, A. (2020). Pourquoi les jeunes enseignants décrochent ? [Article web].
<https://www.rad.ca/dossier/actualite/391/pourquoi-les-jeunes-enseignants-decrochent>

Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle : Paris : Éditions De Boeck Université, 2003. L'Orientation scolaire et professionnelle, (33/3), 475–476. <https://doi.org/10.4000/osp.741>

Royer, C. (2016). Parmi les questions posées par l'utilisation des méthodes qualitatives : qu'est-ce que la profondeur. Recherches qualitatives, Hors-série(18), 17–26.

Rudder, V. D. (1998). Identité, origine et étiquetage : De l'ethnique au racial, savamment cultivés.... Journal des anthropologues, (72–73), 31–47. <https://doi.org/10.4000/jda.2697>

Ryan, J., Pollock, K., & Antonelli, F. (2009). Teacher Diversity in Canada: Leaky Pipelines, Bottlenecks, and Glass Ceilings. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 32(3), 591–617.

Santiago, R., Nwokoma, N., & Crentsil, J. (2021). Investigating the implications of code-switching and assimilating at work for African American professionals. Journal of Business Diversity, 21(4). <https://doi.org/10.33423/jbd.v21i4.4750>

Safourcade, S. (2010). Du sentiment d'efficacité personnelle aux actes professionnels : Exemple de l'action des enseignants de collège. Recherche & formation, (64), 141–156.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.230>

Salah, A., & Said Mehdi, D. (2018). L'entretien de recherche dit « semi-directif ».
<http://dspace.univ-msila.dz:8080//xmlui/handle/123456789/18349>

- Scott, C. (2016). How French Canadians became White Folks, or doing things with race in Quebec†. *Ethnic and Racial Studies*, 39(7), 1280–1297.
<https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1103880>
- Selod, S. (2015). Citizenship Denied: The Racialization of Muslim American Men and Women post-9/11. *Critical Sociology*, 41(1), 77–95. <https://doi.org/10.1177/0896920513516022>
- Sikula, J. P., & Association of Teacher Educators (dir.). (1996). *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* (2e éd.). New York, NY : Macmillan Library Reference USA.
- Sirois, G., Dembélé, M., et Morales-Perlaza, A. (2023). Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097031ar>
- Sirois, G., Semevo, K. S., et Dembélé, M. (2022). Pénuries d'enseignants et de suppléants : un état des lieux dans 37 centres de services scolaires du Québec. Communication présentée au Colloque international en éducation.
- Skaalvik, E. M., et Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- SOLVINC. (2021). Chocs culturels dans l'éducation supérieure [Document PDF].
http://solvinc.eu/wp-content/uploads/2021/01/Reader-on-culture-shocks-in-higher-education_FR.pdf
- Statistique Canada. (2021a). Guide de référence sur les concepts et les variables du Recensement de la population de 2021. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/ref/98-500/006/98-500-x2021006-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2021b). Minorité visible de la personne.
https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=DEC&Id=45152

St-Pierre, X., Borri-Anadon, C., et Audet, G. (2024). « Les autres ne le voient pas, mais toi, tu le vois » : du climat interculturel au racisme au quotidien dans l'école secondaire québécoise. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109673ar>

Tadlaoui, J.-E. (2021). La diversité culturelle dans les PME, accès au travail et valorisation des ressources, sous la direction de A. Manço et C. Barras. *Alterstice*, 4(1), 95–97. <https://doi.org/10.7202/1077485ar>

Thésée, G. (2015). A chronic identity intoxication syndrome: Whiteness as seen by an African-Canadian Francophone woman. Dans D. E. Lund et P. R. Carr (dirs.), *Revisiting the Great White North?* (vol. 105, pp. 283–292). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-869-5_35

Thésée, G. (2021). Déconstruire la recherche en éducation en contextes de racialisation : Débusquer le racisme épistémologique. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), CI1–CI31. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4717>

Thésée, G., et Carr, P. R. (2016). Les mots pour le dire : acculturation ou racialisation ? Les théories antiracistes critiques (TARC) dans l'expérience scolaire des jeunes NoirEs du Canada en contextes francophones. *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*, 45(1). <https://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol45/iss1/5>

Tschannen-Moran, M., et Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Viau, R. (2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire. Montréal, QC : Éditions du renouveau pédagogique (ERPI).

Vilney, C. (2021). Perceptions de responsables des ressources humaines sur la discrimination systémique, des pratiques d'accès et de maintien à l'emploi des membres des minorités racisées [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/14421/1/D3975.pdf>

Vivegnis, I. (2021). Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants ? Étude multicas. *McGill Journal of Education*, 55(2), 1–21. <https://doi.org/10.7202/1077970ar>

Vuckovic, I. (2024). Perception de linguicisme chez des locuteurs non natifs de l’anglais au Canada. Dans *Actes de la 21e Journée Sciences et Savoirs aux frontières de la connaissance*. <https://www.erudit.org/fr/livres/actes-des-colloques-de-lacfas-sudbury/actes-21e-journee-sciences-savoirs-aux-frontieres-connaissance/004228co.pdf>

Wentzel, B. (2011). L’insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale. Neuchâtel, Suisse : HEP-Bejune.

White, C., et Blanchet, P. (2015). Le français parlé au Québec : normes, variation et auto-représentation. Presses de l’Université Laval.

Yoo, J. H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84–94. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0007>

