

Des enseignantes-immigrantes nous ont dit ...

MARIE LOUISE LEFEBVRE

The author questions the fact that there are too few immigrant teachers in Quebec classrooms where immigrant children account for 25 to 70 percent of the students. She presents the results of her research and interviews with five women teachers from five different French-speaking regions across the world. Four out of the five were working in specific areas of multicultural classrooms, such as for example, in welcoming classes, or tutoring in French or Mathematics.

Femmes, immigrantes, enseignantes

Elles sont immigrantes, et elles sont enseignantes à Montréal. Originaires d'Afrique, d'Asie, des Antilles ou du Proche-Orient, elles travaillent dans le système scolaire public québécois avec des élèves venus de 193 pays et s'expriment dans 151 langues maternelles. Elles sont nettement minoritaires dans leur école et dans un corps professoral dont les classes, à Montréal, affichent des taux de 25% à 70% d'enfants immigrants et/ou allophones. Lors d'un projet de recherche portant sur les raisons expliquant leur absence du secteur de l'éducation et sur l'urgence d'éliminer toute discrimination à l'emploi pour fournir à l'ensemble des élèves une représentation adéquate de la diversité de la population au sein du personnel

scolaire, elles ont bien voulu nous raconter les circonstances qui les ont menées à l'enseignement, leur expérience professionnelle scolaire et les contraintes et difficultés rencontrées dans leur carrière. Ces récits de vie professionnelle ont été enregistrés dans des entrevues en profondeur d'une durée maximale de deux heures. Nous reprenons ici cinq de ces témoignages.¹ Après avoir décrit leurs auteures, nous en citerons des extraits, en indiquant la région de provenance, le statut et le niveau d'enseignement de chaque répondante. Ils seront suivis d'un court commentaire sur la place de ces femmes immigrantes dans le secteur de l'éducation au Québec.

Échantillon

Les femmes sélectionnées (N=5) sont actives dans un seul secteur d'emploi en éducation: l'enseignement. Originaires de cinq régions du globe, toutes répondent à la définition du nouveau groupe-cible «minorité ethnoculturelle» (Québec, 2008)² et trois d'entre elles appartiennent à une «minorité visible», selon l'expression des chartes des droits canadienne et québécoise et la Loi sur l'équité dans l'emploi (Canada, 1993; Québec, 1988; De Sève, 1998). Bien que l'échantillon présente une diversité quant au pays d'origine (Afrique du Nord, Antilles, Afrique, Proche-Ori-

ent, Asie), au niveau d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire) et au statut professionnel (régulier, contrat, permanence), certaines caractéristiques sont partagées.

Ainsi, toutes les personnes interviewées sont immigrantes et une seule est arrivée au Québec avant l'âge adulte et a donc fréquenté le système scolaire de la société d'accueil. Elles sont aussi sur-scolarisées par rapport à la moyenne du corps professoral de l'enseignement obligatoire puisque 4 d'entre elles possèdent au moins un autre diplôme que le B.Sc en éducation requis pour l'accès à la profession. Enfin, la caractéristique commune la plus évidente est le fait que 4 des 5 répondantes enseignent dans des structures scolaires spécifiques du multiculturalisme en accueillant majoritairement ou uniquement des élèves migrants: classes d'accueil, orthopédagogie, classes de récupération en français et en maths. Hasard ou contrainte de l'accès à la profession, nos cinq répondantes, pourtant choisies sur la base de la diversité de leur continent ou pays d'origine, interviennent toutes dans un milieu très pluriethnique de francisation et d'accueil des élèves issus de l'immigration.

Description des Résultats

Le découpage des données d'entrevues en unités de sens (Deslauriers) permet de dégager, au sein du dis-

cours des personnes de l'échantillon, les difficultés, obstacles ou contraintes, mais aussi les avantages, perçus dans l'accès, l'embauche et l'insertion dans le milieu de travail. Leur énoncé a été replacé selon les grands thèmes abordés, dans l'ordre et dans le désordre, dans les récits de carrière soit:

- le choix de la profession enseignante et les réactions du milieu familial à ce choix
- l'accès à la formation professionnelle et son évaluation
- l'entrée dans la profession
- l'intégration au milieu de travail et la dynamique des interrelations (avec la direction, les collègues, les élèves et leur parents)
- l'évaluation de son propre travail et la perception de la profession
- les stratégies mises en place pour « prendre sa place », une expression qui revient systématiquement dans chacune des cinq entrevues.

Choix de la profession enseignante

Un choix familial?

La majorité des répondantes ont mentionné la présence d'enseignants ou d'enseignantes dans leur parenté:

Mon père était directeur d'école... (Afrique [region], permanence [statut], secondaire [niveau])

Ma mère était institutrice et mon père, médecin dentaire. (Antilles, permanence, primaire)

Avant de venir ici, mon père était instituteur: dans mon pays, c'était prestigieux. (Asie, régulier, maternelle)

Pourtant, les familles des répondantes n'envisageaient pas pour leurs enfants des carrières dans une profession qu'elles jugeaient, même l'ayant pratiquée au pays d'origine,

comme peu prestigieuse, mal payée et réservée au Blancs:

Je n'aurais pas fait ça en XXX (Afrique du Nord): les enseignants sont mal considérés... J'aurais fait autre chose dans la famille d'où je viens. (Afrique du Nord, permanence, primaire)

Le cas extrême est celui de cette enseignante de l'échantillon qui a caché à sa famille sa fréquentation d'une faculté d'éducation:

Mon père voulait que je fasse les sciences (pharmacie)... J'ai été inscrite deux ans à l'université avant de lui dire que j'étudiais en fait dans un programme d'éducation!... Il m'a dit: « C'est un milieu de Blancs. Qu'est-ce que tu vas faire là? On n'a jamais vu ça une enseignante asiatique... ». (Asie, régulier, maternelle)

Un choix vocationnel?

Des facteurs similaires à ceux observés dans des enquêtes auprès de membres du groupe majoritaire influent sur le choix d'une carrière d'enseignement: la conciliation maternité-travail, l'influence d'un prof, la vocation....

Pour le salaire, c'est pas intéressant mais ça permet une qualité de vie familiale ... On peut avoir le même horaire que les enfants. (Proche-Orient, contrat, secondaire)

J'ai choisi d'entrer à l'Université en éducation comme 1er choix. J'ai toujours idéalisé la profession, comme vouloir aider les immigrants.... (Asie, régulier, maternelle)

Un choix définitif?

Même si chacune dit aimer son travail, et même « l'adorer » dans le cas de la personne originaire d'Afrique du Nord, toutes expriment combien les circonstances ont joué sur leur orientation. La mention, dans toutes

les entrevues, que l'interviewée aurait pu faire autre chose, ou l'aurait fait sans l'accident de la migration, permet de nuancer la perception individuelle positive de la profession enseignante:

J'aurais pu peut-être faire autre chose si je n'avais pas été mariée et enceinte d'un deuxième enfant.... (Afrique du Nord, permanence, primaire)

Indice de cette insatisfaction, certaines des répondantes poursuivent le soir des études supérieures:

Je fais présentement mon doctorat (pour) enseigner au cégep ou à l'université. (Afrique, permanence, secondaire)

J'aimerais reprendre mes études.... Je suis très polyvalente: peut-être un autre métier en communication. (Asie, régulier, maternelle)

Évaluation de la formation professionnelle

L'accès au programme de formation professionnelle

En termes de scolarité, tel que mentionné antérieurement, les enseignantes de l'échantillon sont très, parfois même, sur qualifiées, possédant souvent un diplôme d'études supérieures antérieur à leur arrivée au pays: un bac en architecture (Proche-Orient), une licence en traduction (Afrique du Nord), une licence en langue moderne, espagnol (Antilles) ou anglais (Afrique). La reconnaissance de ces acquis semble pourtant problématique ou alors carrément inéquitable:

La reconnaissance du nombre de crédits en équivalence dépend du directeur du programme: j'en ai parlé avec d'autres.... (Proche-Orient, contrat, secondaire)

On m'a reconnu 17 ans au lieu de 18 ... tout le monde a 18. Je

suis défavorisée par rapport aux Québécois. (Afrique, permanence, secondaire)

L'appréciation de la formation

Quelle que soit leur date d'arrivée, toutes les répondantes ont dû s'inscrire à un programme universitaire de formation des maîtres pour l'obtention du permis d'enseignement. Leurs récits parlent peu de cette période

Après le premier choc, ça passe bien les gens pensent tout le temps que les Asiatiques sont bons en science, mais pas en français... (Asie, régulier, maternelle)

La première classe de stage m'a effrayée... L'élément de surprise comme noire, étudiante, stagiaire... C'est différent maintenant d'il y a 23 ans... J'ai été ensuite

mon beau-frère quand quelqu'un m'a dit: «On va ouvrir des classes pour les réfugiés tchécoslovaques en francisation»... Moi, je savais même pas c'est quoi enseigner... On m'a engagée... (Afrique du Nord, permanence, primaire)

J'ai été diplômée en 1972 et j'ai eu le poste à ma 1ère entrevue à XXX... Ils m'ont même offert

La génération plus ancienne de l'échantillon, arrivée au début des années soixante-dix, attribue son accès à un premier poste au contexte historique d'un manque de personnel enseignant.

de formation académique et ne mentionnent leur vie sociale comme étudiantes que pour souligner son absence ou la non-participation aux activités universitaires:

Mais je n'étais pas vraiment à l'université, pas de vraie vie universitaire ... peut-être parce que c'était la course tout le temps. (Afrique du Nord, permanence, primaire)

J'aimais ça (l'université)... J'ai pas d'amis de l'université, je les ai perdus de vue... (Antilles, permanence, primaire)

À l'université, sur 200 étudiantes, on était 4 asiatiques. On se faisait remarquer mais ça s'est bien passé. (Asie, régulier, maternelle)

Les cinq enseignantes sont plus loquaces sur leur formation pratique et parlent abondamment des stages prévus par leur programme d'études, ce qui explique les larges extraits de leur discours cités ci-après.

À mon premier stage, j'avais 20 ans, on m'a pris pour une nouvelle élève. «Non, je suis un prof de français!» ... «Ah oui?» ...

en Gaspésie en stage et j'en ai de bons souvenirs. (Antilles, permanence, primaire)

J'ai fait un stage dans un groupe faible en technologie: j'étais complètement démunie comme dans le film de Pfeiffer (?). Je ne pouvais imaginer des élèves comme ça: «Quelqu'un as-tu de la gomme.» ... Les filles portaient des trucs moulants, provocants, des tenues de défilé de mode: ongles artificiels, ombre à paupières à paillettes, etc. Ce n'est pas une tenue pour se concentrer: moi je suis pour les uniformes. (Proche-Orient, contrat, secondaire)

Malgré le stress qui semble marquer les premiers contacts avec une classe régulière et le choc mutuel élèves-stagiaire, l'évaluation qui en est faite est généralement positive.

Embauche

La génération plus ancienne de l'échantillon, arrivée au début des années soixante-dix, attribue son accès à un premier poste au contexte historique d'un manque de personnel enseignant.

En 1967 ... je travaillais pour

un poste de cadre après ma probation: ils ne trouvaient pas d'orthopédaque pour la région. (Antilles, permanence, primaire)

Les enseignantes d'arrivée plus récente laissent plutôt entendre que leur profil d'immigrante a pu jouer un rôle dans leur engagement:

Mon premier contrat c'était dans une école très pluriethnique Aujourd'hui on parle de programme d'égalité en emploi pour les minorités, ça a dû me favoriser. (Afrique, secondaire)

Il y a eu un poste dans l'école où je faisais mon stage ... J'avais le bon profil pour une maternelle accueil en francisation. (Asie, régulier, maternelle)

Personne ne semble s'étonner d'une donnée déjà mentionnée: seulement une répondante a un poste au régulier, toutes les autres œuvrent dans ce qu'on pourrait appeler la « francisation des migrants »: classes d'accueil, orthopédagogie, rattrapage. Coïncidence? Pas nécessairement si l'on tient compte de l'expérience de deux répondantes de l'échantillon parlant aussi des conditions d'embauche:

L'école où j'ai fait mes stages ne m'a jamais rappelée pour de la suppléance et pourtant (ils ont des besoins) ... faut dire qu'à cette école-là, les profs de l'école sont tous des profs pure laine. Pourtant j'y ai été bien reçue en stage. (Proche-Orient, contrat, secondaire)

Un membre du comité m'a demandé: «Que vont dire les parents parce que vous êtes de race noire?» Je ne m'y attendais pas et j'ai répondu que c'était la première fois qu'on me le demandait... Après le monsieur est venu me chercher à l'autobus (elle attendait à l'arrêt après l'entrevue)... Il s'est excusé... on m'a fait signer sur le coup. (Afrique, permanence, secondaire)

Comme le souhaite le récent rapport du Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (Québec, 2008), les données statistiques de la représentativité de la main-d'œuvre minoritaire et de sa situation d'emploi devraient dorénavant tenir compte de la double appartenance et de sexe et de l'origine ethnique pour pouvoir vérifier, par exemple, si les membres des minorités dites visibles et ethno-culturelles sont, dans le secteur de l'éducation, plus présents en milieu pluriethnique, dans des classes ou des options n'appartenant pas au secteur régulier.

Intégration

Les récits de vie professionnelle des cinq enseignantes de l'échantillon font une large part au discours sur la dynamique des interrelations avec les élèves, les collègues, la direction et les parents. Ils abordent des problèmes structurels, pédagogiques et de communication interpersonnelle.

Les élèves

Mise à part l'adaptation à langue parlée (accent, vocabulaire, expressions...) et à la culture scolaire des jeunes (attitudes face à l'adulte,

habillement, etc.), les problèmes rencontrés dans la gestion de classe sont similaires à ceux de tous les enseignants débutant dans la carrière.

Je parle le français international mais avec le parler québécois ... beaucoup de termes précis que je n'avais pas. (Afrique du Nord, permanence, primaire)

Mes problèmes avec les enfants sont les mêmes que les autres enseignantes: comportements inadaptés, etc. (Asie, régulier, maternelle)

Les réactions des élèves au fait que leur enseignante soit d'origine immigrante sont perçues par les répondantes comme de la saine curiosité, au pire comme des attentes ou préjugés qui viennent de la méconnaissance mais que l'on peut comprendre et excuser.

Certains enfants posent des questions ... pourquoi tu es noire ... ils voient déjà les images de Vision Mondiale (émission de télé) mais une réponse suffit. (Antilles, permanence, primaire)

Les élèves c'est bien... Les élèves ne pensent même pas que je viens de XXX même avec mon nom: (pour eux) les profs c'est québécois. Leur étonnement: « Tu parles arabe! » et leurs yeux brillent! (Afrique du Nord, permanence, primaire)

Les enfants c'est pas comme les adultes: ils ont des préjugés positifs par rapports aux Asiatiques: les Asiatiques ils travaillent bien, gèrent bien leur classe, c'est pas vraiment une image négative. (Asie, régulier, maternelle)

Même si, tel que discuté supra, la majorité des personnes de l'échantillon revendique peu une vocation dans leur choix de la profession enseignante, toutes se reconnaissent pourtant comme des modèles positifs auprès

des jeunes migrants. L'influence sur les jeunes, le pouvoir qu'on a:

C'est pas ce que je pensais... J'ai une place importante et pourtant je suis d'ailleurs: c'est important pour eux... Ils voient un exemple de réussite: ça les aide dans la première intégration, ça leur fait aimer Montréal. (Afrique du Nord, permanence, primaire)

Les groupes minoritaires ont besoin d'images positives. On prend conscience qu'on a un mandat, on fait plus attention à soi. Cela aide pour la discipline personnelle... On sait qu'on est regardée. (Afrique, permanence, secondaire)

Je veux donner l'image qu'on peut s'en sortir dans la vie. Pour ça, j'enseigne en milieu pluriethnique: pour ces enfants-là, je suis un modèle. (Asie, régulier, maternelle)

Les collègues

Si les réactions négatives des élèves sont portées au compte de l'ignorance et de la méconnaissance ou ramenées à un problème général de gestion de classe, les difficultés avec les collègues sont, elles aussi, minimisées. Tout en reconnaissant certaines situations conflictuelles avec les autres membres du corps professoral, ces problèmes sont ramenés à des cas individuels et banalisés: « on ne peut pas s'entendre avec tout le monde », « c'est pas la majorité », « ça dépend des gens », etc.

J'ai dû sentir au départ du rejet de la part des collègues ... un peu comme si j'étais un cheveu sur la soupe... On a l'impression qu'on est leur agresseur venu accaparer quelque chose qui appartient aux autres. On se sent comme une étrangère... Ça peut constituer un obstacle si on n'a pas développé les habiletés sociales... (Afrique, permanence, secondaire)

Peut-être qu'on [les immigrantes]

dérange un peu mais moi, je suis comme ça. Pour d'autres, c'est différent. (Asie, régulier, maternelle)

Je me suis déjà fait un peu critiquer... « Va faire la révolution chez toi » ... mais la majorité des collègues c'est correct... Mes collègues m'identifient moins à mon origine qu'à mon implication syndicale. (Afrique du Nord, permanence, primaire)

Cependant, on n'observe pas ici, dans le discours sur les collègues, le sentiment de pouvoir ou de devoir intervenir sur les attitudes négatives ou franchement hostiles que l'on entendait lorsque l'on parlait de la relation maître-élève. On envisage plutôt le contournement, l'évitement:

Ce qui est difficile? les collègues. Je vis seule et je suis isolée. (Antilles, permanence, primaire)

Les directions

Les directions d'école, quant à elles, sont perçues comme hostiles et sont souvent décrites comme un obstacle plutôt qu'un soutien.

Je ne fais pas confiance facilement. Je n'aime pas l'injustice, le non-respect, le mépris quelconque des directions. (Afrique du Nord, permanence, primaire)

La direction d'école m'a mis des bâtons dans les roues, me tapait dessus depuis quelque temps. Ex: «Y a pas de macoutes ici ». C'était un peu trop! J'ai porté plainte, j'ai pris les moyens, ça a marché. Elle s'est excusée et a été déplacée mais celle qui la remplace m'en veut aussi. (Antilles, permanence, primaire)

Les directions, en général, je ne leur fais pas confiance même si ça va bien... Les enseignants on est la base et on doit pourtant rendre des comptes à une admin-

istration dans un bureau qui doivent rendre compte à d'autres patrons enfermés dans leur bureau et pourtant c'est le destin des enfants [qui est en jeu]. (Afrique du Nord, permanence, primaire)

Cette méfiance des autorités scolaires et cette crainte d'un abus de leur pouvoir n'est pas propre aux enseignantes issues de l'immigration puisqu'elle fait partie d'une vision largement partagée par l'ensemble du personnel scolaire des écoles montréalaises.

Les parents

Les interviewées perçoivent une méfiance chez les parents d'élèves quant à leur compétence et à leur capacité de faire leur travail aussi bien qu'une enseignante du groupe majoritaire.

Les parents sont plus curieux (que les enfants). Ils questionnent la compétence, veulent savoir si on est aussi bonne que les autres enseignantes de la majorité. (Afrique, permanence, secondaire)

Avec les parents c'est plus difficile.. méfiance... Les parents doutent de ma compétence parce que j'enseigne le français qui n'est pas ma langue maternelle, que je suis jeune, je n'ai pas d'enfant, pas d'expérience, trop souriante... (Asie, régulier, maternelle)

Le discours souligne l'importance de développer une relation de confiance avec les familles:

Faut simplifier, on doit être performant. Montrer aux parents ce qu'on a fait. Faut qu'on nous voit au social. (Antilles, permanence, primaire)

Les parents sont reconnaissants parce qu'on aide les enfants qui sont mal pris. Ils nous font confiance. On est leur solution. (Antilles, permanence, primaire)

Stratégies d'adaptation

Les enseignantes de l'échantillon ont toutes dû, à un moment où l'autre de leur carrière, composer avec des préjugés ou des attitudes négatives limitant leur accès à la profession, leur embauche ou leur intégration au milieu scolaire. Les réactions individuelles aux contraintes, obstacles, difficultés problèmes, qui sont soulevés à travers les grands thèmes des entrevues, vont de l'évitement (« J'essaie de ne pas y penser ») à l'abandon pur et simple (« Ma collègue a démissionné en demandant une retraite anticipée ») en passant par la psychothérapie et les cours de croissance personnelle.

Les stratégies pour « prendre sa place », une expression qui revient comme un leitmotiv dans l'ensemble des discours, reflètent autant la négation («Ce n'est plus comme avant») que la banalisation («Tous les enseignants ont à faire face à ça»), l'effort supplémentaire d'intégration (devenir plus compétente, suivre des cours, prouver que l'on est capable...) ou l'affirmation de soi (défendre ses droits, demander justice). Des extraits relevés dans des incidents critiques marquant l'une ou l'autre des étapes de carrière des personnes rencontrées permettent d'illustrer la diversité du processus d'adaptation.

La négation

Je ne le perçois pas ou je ne veux pas le voir ... mais je n'ai jamais été confrontée à un regard... Moi, je suis idéaliste, je viens de commencer... Moi, je n'ai jamais eu à faire face à ça. (Asie, régulier, maternelle)

J'étais heureuse avant cet incident. J'étais insouciant: on oublie des fois... (Antilles, permanence, primaire)

La banalisation

Ça arrive à tout le monde ... ce genre de conflits qu'on doit sur-

monter... C'est pas nécessairement un problème de race. (Afrique, permanence, secondaire)

Était-ce ça ou autre chose? J'aime pas toujours sauter aux conclusions... (Proche-Orient, contrat, secondaire)

Je ne veux pas donner l'image que je suis malheureuse à cause de ça. C'est son problème (à la direction) et si ce n'était pas ma race ce serait autre chose. (Antilles, permanence, primaire)

Il y aura toujours des différences entre moi et une autre mais c'est pareil pour tout le monde. (Asie, régulier, maternelle)

Le retour sur soi

J'ai suivi une formation, un genre de thérapie ... apprendre à dire je ne me sens pas bien. Ça m'a aidée. (Antilles, permanence, primaire)

Ça va bien parce qu'on se respecte, on arrive à se parler, à communiquer ... Comprendre qui on est et comment ça se passe. (Afrique du Nord, permanence, primaire)

Je suis rentrée dans le processus d'intégration. Je n'étais pas distante, j'approchais, j'essayais de comprendre... Je me suis fait aimé par les élèves rapidement. (Afrique, permanence, secondaire)

La confrontation

Le racisme, on prend ça personnellement: j'ai mes droits. Si c'était un conflit de personnalité, on peut demander un changement mais si c'est du racisme, on a des droits, il faut rester pour les défendre. Ma collègue a démissionné ... mais moi, je tiens le coup, sinon je ne pourrais plus envisager mon

fil... (Antilles, permanence, primaire)

Si tu ne demandes rien, t'as rien. (Proche-Orient, contrat, secondaire)

Je suis capable de mener ma barque et de mobiliser les enseignants de façon solidaire. (Afrique du Nord, permanence, primaire)

Devant un groupe, d'autres ne sont pas à l'aise. Moi, je sais prendre ma place. (Asie, régulier, maternelle)

Je mène un combat ... il ne faut pas dormir sur ce qu'on a. Je n'ai pas l'impression d'avoir rien change... Y a encore du chemin à faire. (Afrique, permanence, secondaire)

Commentaire

Les témoignages de cinq enseignantes ne sauraient rendre compte de l'ensemble de la réalité de la minorité de femmes issues de l'immigration parmi le personnel scolaire. Cependant, comme dans les études similaires (Ontario; Mujawamariya; Mandal-Giri; Bendjilali; Beynon et Toohey), le récit de leur carrière et l'évaluation qu'elles en font permet de dégager des lignes de force susceptibles d'encadrer toute démarche vers des programmes d'accès à l'égalité en emploi dans le secteur de l'éducation. D'où l'intérêt, non pas de les analyser ou de les discuter, mais plutôt de les commenter en guise de conclusion de cet exposé.

Deux profils de carrière se dégagent du discours des enseignantes de l'échantillon. Les deux personnes d'immigration plus ancienne ont bénéficié de conditions d'embauche exceptionnelles dans un contexte de pénurie de personnel dans l'enseignement, ont rapidement obtenu une permanence dans un milieu scolaire où elles

ont eu, parfois, à « se défendre » en affrontant collègues ou direction, mais dans lequel elles se considèrent parfaitement intégrées et satisfaites de leur quotidien. Les enseignantes d'arrivée plus récente partagent le sort de la majorité des candidates à l'enseignement au Québec: précarité d'emploi, coupures budgétaires, faiblesse de l'échelle salariale. Dans le contexte d'une relative absence de postes, leur origine migrante leur paraît pourtant un atout pouvant favoriser l'accès à l'enseignement dans un milieu scolaire désormais pluriethnique. Le problème de leur intégration institutionnelle leur semble relever plus de leur inexpérience ou de leur manque de compétence que du milieu lui-même et elles réagissent aux situations de conflits par des stratégies de relativisation et de banalisation, menant à des démarches de perfectionnement, tant personnel (introspection, croissance personnelle, etc.) que professionnel (cours du soir, poursuite de la formation académique, etc.).

Dans l'ensemble des entrevues, une seule personne décrit son orientation professionnelle comme un véritable choix, une « vocation »: il s'agit de la plus jeune répondante de l'échantillon qui a été presque entièrement scolarisée au Québec. Pour toutes les autres, leur carrière dans un métier jugé au départ peu prestigieux et mal rétribué est le fruit du hasard ou d'un pis-aller étroitement lié à leur parcours migratoire. Il n'empêche qu'au-delà de la diversité de leurs origines, de leurs expériences personnelles et professionnelles et de leur évaluation de leurs carrières spécifiques, l'ensemble des enseignantes interviewées ont fortement intégré une culture professionnelle commune qui les rapproche non seulement les unes des autres mais qui les rend très semblables à l'ensemble des autres enseignantes. Cette culture professionnelle place l'élève et son apprentissage au centre de leurs préoccupations et leur fait associer leur propre réussite au succès de leur groupe-classe et, en particulier, à celui des enfants de

migrants vis-à-vis desquels elles se sentent une responsabilité de modèle positif.

Sociologue de formation, Marie Louise Lefebvre est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Son enseignement, ses recherches et ses interventions en milieu communautaire traitent des aspects socio-économiques, politiques et culturels de l'éducation, dans une perspective d'équité et d'égalité des chances. Membre de l'IREF (Institut de recherches et d'études féministes), elle dirige également le Groupe de Recherche PLURI dont les travaux étudient la pluriethnicité scolaire et sociale et la formation des maîtres à l'éducation interculturelle.

¹Cette recherche a été réalisée en partenariat avec Frédéric Legault (DEFS-UQAM), Liette Goyer (Université Laval) et Nicole de Séve (CSQ). Cependant le choix de l'échantillon de témoignages pour le présent article ainsi que leur interprétation n'engage la responsabilité que de l'auteure, Marie Louise Lefebvre (Groupe de recherche PLURI-UQAM).

²Soit: « les personnes dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais et qui font partie d'un groupe autre que celui des autochtones et celui des personnes qui font partie d'une minorité visible » (L.R.Q., ch. 2-01, article 1, décembre 2008).

References

- Bendjilali, F. "Des enseignants d'origine maghrébine ont la parole." *Migrants-Formation* 98 (1994): 144-156.
- Beynon, J. and K. Toohey. "Access and Aspirations: Careers in Teaching as seen by Canadian University Students of Chinese and Punjabi-Sikh Ancestry." *The Alberta Journal of Educational Research* XLI (4) (1995): 435-461.
- Canada. Commission des droits de la personne. *La commission canadienne des droits de la personne et*

l'équité en matière d'emploi: 1987-1992. Bilan annuel. Ottawa: CCPD, 1993.

De Séve, N. *Comité avisé. Taux de sous-utilisation des minorités visibles et des minorités ethniques dans le réseau scolaire québécois.* A9798-AV-01, Montréal: CEQ, 1998.

Deslauriers, J. P. *Recherche qualitative.* Montréal: McGraw-Hill, 1991.

Mandal-Giri, N. "South-Asian Women in Science in Montréal." *Équité et justice.* Eds. D. Hearne and M. L. Lefebvre. Montréal: CWSA/ACEF, 1995. 97-104.

Mujawamariya, D. *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante: Récits d'expérience, enjeux et perspectives.* Québec: Les Éditions Logiques, 2002.

Ontario, Ordre des enseignantes

et des enseignants de l'Ontario. *Intégration des enseignants immigrants dans les écoles de l'Ontario.* 2004. Disponible en ligne au [_http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/mars_2004/news.asp](http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/mars_2004/news.asp) Consulté le 22 novembre 2008.

Québec. Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. *La diversité: une valeur ajoutée. Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec, 2008-2013.* Québec: MICC, 2008.

Québec. Commission des droits de la personne. *Accès à l'égalité en emploi: guide d'élaboration d'un programme volontaire.* 6 vol., nos. 22 à 27. Montréal: Commission des droits de la personne au Québec, 1988.

A. MARY MURPHY

Delilah

the thing about Samson is
he's not that bright
blame him for revealing his secret
not me for sexing it out of him
blame him for telling it all to a spy
not me for serving my own people
I'm not the first woman
to seduce state secrets out of a man
I won't be the last
it's so easy when we know where they live
so easy to "cut their hair"

A. Mary Murphy is a Canadian poet. She has a Ph.D. in English and currently teaches creative writing at the University of Winnipeg. Her poems have been placed in numerous journals in Canada and also in Australia, England, France, New Zealand, the United States, and Wales. Her first book, Shattered Fanatics, was published by BushekBooks in 2007.