UQAR On s'engage pour le monde

Enquête auprès du nouveau personnel enseignant d'immigration récente des écoles canadiennes de langue française en contexte minoritaire

Besoins de soutien et mesures d'aide à l'insertion professionnelle : Portrait, retombées et limites

Rapport de recherche présenté à la
Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants

CTF/FCE

Juin 2024

Ce projet a été rendu possible grâce au gouvernement du Canada.

Financé par le gouvernement du Canada | Canada

Nous souhaitons remercier le Regroupement national des directions générales de l'éducation pour son précieux partenariat.



Rapport rédigé par
Nathalie Gagnon, Ph. D.
Université du Québec à Rimouski
Nathalie_Gagnon@uqar.ca

© Université du Québec à Rimouski, juin 2024

Table des matières

L'ORIGINE DU PROJET 4
LA DESCRIPTION BRÈVE DU PROJET DE RECHERCHE 6
LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE 10
Informations générales 10
Formation initiale et sentiment de compétence au moment de terminer les études 14
Entrée en carrière au Canada et expérience du métier 15
Existence de pratiques d'aide à l'insertion professionnelle au sein du conseil scolaire et/ou de l'établissement scolaire 19
Besoins de soutien et soutien reçu pour faciliter l'insertion professionnelle 21
Satisfaction quant au soutien reçu et au programme d'insertion 27
Retombées spécifiques, limites et perspectives d'amélioration des pratiques facilitant l'insertion professionnelle en enseignement 30
Rapport à la carrière et au milieu de travail 32
Synthèse des résultats au questionnaire 33
Résultats au questionnaire : observations et principaux constats 35
LES ENTRETIENS DE RECHERCHE 41
LES RÉSULTATS AUX ENTRETIENS INDIVIDUELS 44
Profil des personnes ayant participé aux entretiens 44
L'arrivée au Canada et l'intégration socioculturelle 45
Les mesures de soutien à l'insertion professionnelle gagnantes 51
L'accueil, le bien-être, le développement des compétences et l'adaptation au milieu francophone minoritaire : les stratégies particulièrement gagnantes 65
Les stratégies aux retombées limitées 68
Les solutions proposées face au contexte de pénurie et aux contraintes de ressources financières et humaines 72
Ce que l'on devrait faire de plus pour favoriser l'insertion du NPEIR 74
LES RECOMMANDATIONS 77
LA CONCLUSION 81
LES RÉFÉRENCES 82

L'ORIGINE DU PROJET

Au Canada, le personnel enseignant d'immigration récente est de plus en plus nombreux et ce, pour le plus grand bien des communautés francophones en contexte minoritaire. Étant situées dans des milieux anglo-dominants, ces communautés dépendent en effet de la présence de personnes immigrantes de langue française pour assurer leur survie et leur vitalité (Lupien, 2023; Mulatris et Skogen, 2012). De plus, il est largement reconnu que la diversité ethnique et culturelle au sein du personnel enseignant apporte au milieu scolaire une valeur ajoutée indéniable (Provencher et al., 2016). Depuis un certain temps déjà, des membres de la communauté scientifique et diverses organisations du milieu de l'éducation militent en faveur de systèmes éducatifs dotés d'un personnel reflétant la diversité croissante de la société canadienne. Et en raison de la pénurie de personnel enseignant qui sévit actuellement aux quatre coins du pays, l'intégration de personnes enseignantes francophones provenant de l'étranger se présente comme une stratégie d'autant plus prometteuse pour les conseils scolaires de langue française en milieu minoritaire (Duchesne, 2017).

Depuis 2018, le *Programme pour la francophonie* de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (CTF/FCE) a pour mission d'apporter un soutien à ses organisations membres et associées dans leurs initiatives visant à atténuer les effets de la pénurie de personnel dans ces milieux scolaires de langue française hors Québec. En 2019-2020, une consultation réalisée auprès de ses groupes consultatifs, soit les membres du Réseau des agentes et des agents de liaison francophones (RALF) et des membres du Comité consultatif du français langue première (CCFLP), a permis d'identifier l'insertion professionnelle du personnel enseignant d'immigration récente et débutant dans les écoles de langue française en contexte minoritaire comme étant un domaine prioritaire sur lequel agir. Par ailleurs, cette même consultation a révélé qu'il n'existait, à ce moment-là, aucune mesure de soutien ou de programme d'accompagnement spécifiquement adaptés aux défis et aux besoins singuliers de ce personnel enseignant, que ce soit pour la minorité francophone ou la majorité anglophone. La CTF/FCE avait parallèlement lancé une invitation de partenariat au Regroupement national des directions générales de l'éducation (RNDGÉ) afin de permettre une meilleure compréhension des besoins et limites du milieu.

Cette absence de dispositif de soutien adapté aux besoins des personnes enseignantes d'immigration récente soulève des inquiétudes : en plus de faire face à des défis souvent similaires à ceux de l'ensemble du personnel enseignant novice, elles « doivent composer avec des difficultés engendrées par le fait d'appartenir à une culture différente de celle à l'intérieur de laquelle ils souhaitent s'intégrer professionnellement » (Gagnon et Duchesne, 2018, p. 108), ajoutant ainsi une complexité non négligeable à un processus d'insertion déjà laborieux. Des difficultés associées à la non reconnaissance des compétences acquises dans le pays d'origine, à l'embauche, à l'intégration dans la culture de l'école et dans l'équipe de travail ainsi qu'à la tâche enseignante en elle-même sont fréquemment rencontrées par le nouveau personnel enseignant provenant de l'étranger (Duchesne, 2008, 2017; Jabouin et Duchesne, 2012; Lupien, 2023; Niyubahwe et al., 2013), nécessitant « des efforts constants

de positionnement et de réorganisation de leur identité professionnelle » (Duchesne, 2017, p. 18).

Malgré les enjeux entourant l'intégration de ce personnel dans les systèmes scolaires canadiens, il apporte, faut-il le rappeler, une richesse culturelle indéniable pour les milieux éducatifs qui les accueillent, en plus de contribuer significativement à la vitalité des communautés francophones. Il est donc nécessaire que les gouvernements et les institutions éducatives soient sensibles à la situation singulière du nouveau personnel enseignant immigrant et qu'ils mettent en place des mesures favorisant une insertion socioprofessionnelle harmonieuse (Gagnon et Duchesne, 2018; Duchesne 2010). Qui plus est, la rétention des personnes enseignantes issues de la diversité constitue un enjeu de premier plan puisqu'elle offre aux élèves de toutes origines, de plus en plus nombreux dans les écoles de langue française en situation minoritaire, des modèles inspirants auxquels ils peuvent s'identifier et se reconnaître (Niyubahwe et al., 2013; Quiocho et Rios, 2000).

Ainsi, c'est à la fois animée d'un désir de s'adapter au visage changeant des écoles de langue française en contexte minoritaire et de répondre aux besoins exprimés par ses organisations membres et partenaires que la CTF/FCE a initié un projet de recherche visant à élaborer un plan de formation et d'accompagnement du personnel scolaire pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle du personnel enseignant d'immigration récente. Pour atteindre cet objectif, la CTF/FCE a chargé une équipe de recherche de l'Université du Québec à Rimouski, dirigée par la professeure et chercheuse Nathalie Gagnon, de mener une étude ayant comme objectif général d'identifier les besoins de soutien et les pratiques efficaces favorisant l'insertion socioprofessionnelle du nouveau personnel enseignant d'immigration récente (NPEIR) des écoles canadiennes de langue française en contexte minoritaire.

LA DESCRIPTION BRÈVE DU PROJET DE RECHERCHE

Objectif de la recherche

Afin d'être en mesure de concevoir un plan de formation et d'accompagnement professionnel adapté aux besoins spécifiques du nouveau personnel enseignant d'immigration récente (NPEIR), il apparaissait essentiel de débuter par une exploration de leurs besoins en matière d'accueil, de formation et d'accompagnement. Dans un second temps, la démarche de recherche devait permettre l'identification des activités, des mesures et des pratiques de soutien les plus efficientes pouvant contribuer à une insertion socioprofessionnelle harmonieuse. Conséquemment, l'étude s'est articulée autour des deux objectifs opérationnels suivants :

1. Comprendre les besoins du NPEIR en matière d'accueil, de formation et d'accompagnement dans le but de faciliter son insertion socioprofessionnelle et d'optimiser son bien-être.

2. Identifier les activités, les mesures et les pratiques d'aide à l'insertion professionnelle les plus efficaces auprès de ce personnel, en dégager les limites et les obstacles rencontrés.

Pertinence de la recherche

Il importe de mentionner que les résultats obtenus revêtent une importance significative au plan professionnel en offrant la possibilité d'élaborer des plans de formation et d'accompagnement professionnel spécifiquement conçus pour le NPEIR travaillant dans les écoles de langue française canadiennes en contexte minoritaire. Ces dispositifs de soutien seront adaptables à leurs besoins spécifiques et fourniront des outils essentiels aux personnes clés impliquées dans leur processus d'insertion, avec l'objectif anticipé d'améliorer à la fois les compétences et le bien-être du NPEIR ainsi que la qualité de l'apprentissage de leurs élèves.

Sur le plan social, cette recherche répond au besoin pressant et fondamental de comprendre et de soutenir l'insertion socioprofessionnelle du NPEIR dans les écoles où leur présence est de plus en grande, mais aussi souhaitée. Qui plus est, il est largement reconnu que la diversité au sein du corps enseignant a un impact crucial sur le sentiment d'appartenance au système éducatif chez les élèves et leurs parents de diverses origines ethniques.

Enfin, d'un point de vue scientifique, cette recherche contribue à élargir les connaissances à propos de l'insertion socioprofessionnelle du NPEIR dans les écoles canadiennes de langue française hors Québec. Il est aussi espéré qu'il ouvre la voie à de nouvelles recherches sur le sujet et qu'il stimule la réflexion dans un domaine qui demeure largement sous-documenté.

Démarche méthodologique

Pour mener à bien la recherche, l'étude de cas a été retenue comme approche méthodologique. Celle-ci est particulièrement appropriée « si on s'intéresse au comment et

au pourquoi des phénomènes se produisant dans une situation, si les chercheurs ont peu de contrôle sur les évènements étudiés, et si l'attention est dirigée vers des phénomènes contemporains dans un contexte de vie réelle *»* (Collerette, 2004, p. 92). L'objectif principal de cette méthode est de comprendre les conditions contextuelles associées à un phénomène particulier. C'est plus particulièrement la posture constructiviste de Merriam (1998) qui a été adoptée dans le cadre de cette recherche qui considère l'étude de cas comme « une description et une analyse intensive et holistique d'un phénomène ou d'une unité sociale » (p. 21). Cette approche est qualifiée d'inductive, de descriptive et d'heuristique : inductive car le processus est plus important que l'hypothèse ; descriptive puisqu'elle permet une description complète et littérale de l'entité étudiée; heuristique parce qu'elle améliore la compréhension du cas mettant en lumière la dimension singulière de l'expérience humaine (Albero, 2010). Afin de répondre aux deux objectifs de recherche ciblés, mentionnés précédemment, c'est donc une étude de cas s'appuyant sur une méthodologie mixte qui a été entreprise, alliant une collecte de données par questionnaire et la réalisation d'entretiens individuels auprès de deux groupes de personnes participantes.

Ce rapport de recherche fait ainsi état des principaux résultats de l'étude, en débutant par la présentation des constats effectués à la suite des réponses au questionnaire, puis en abordant ceux provenant des deux séries d'entretiens. Il est à souhaiter que ces connaissances nouvellement acquises puissent contribuer à hausser la qualité des programmes d'insertion professionnelle destinés au NPEIR des écoles de langue française en contexte minoritaire et conséquemment, au succès et au bien-être de ce personnel lors de leurs premières expériences dans le système éducatif canadien. À cet effet, le rapport se clôture par la présentation de recommandations formulées sur la base de ces nouvelles connaissances, permettant de guider l'élaboration de formations et de dispositifs d'accompagnement professionnel adaptés aux besoins spécifiques des personnes enseignantes nouvellement immigrées.

L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE

Une enquête par questionnaire est une méthode de collecte de données impliquant la conception et la distribution d'un ensemble de questions standardisées à un échantillon de personnes dans le but de recueillir des informations spécifiques sur un sujet donné. Comme mentionné précédemment, l'objectif de la présente recherche était de mieux saisir les besoins du NPEIR en matière d'accueil, de formation et d'accompagnement ainsi que d'identifier les activités, les mesures et les pratiques d'aide à l'insertion professionnelle les plus efficaces auprès de ce personnel. Le choix de l'enquête par questionnaire s'est révélée être une méthode de choix puisqu'elle permettait de recueillir des données auprès d'un grand nombre de personnes.

En vue de répondre aux objectifs de la recherche, le questionnaire devait initialement permettre de brosser un portrait des besoins ressentis ainsi que des mesures d'aide dont ont pu bénéficier les personnes enseignantes d'immigration récente lors de leur insertion au sein d'une école de langue française en situation minoritaire. Il visait également à mettre en lumière les retombées positives des mesures déjà en place et d'en comprendre les limites, dans le but de distinguer les pratiques qui semblent avoir un impact positif plus significatif. Pour ce faire, un questionnaire préexistant (Mukamurera et Martineau, 2013), utilisé dans une vaste enquête menée dans les commissions scolaires du Québec partageant des objectif similaires (Carpentier et al., 2020; Mukamurera et al., 2013; Mukamurera et al., 2020), a été utilisé comme référence pour la présente enquête. Si la structure de base du questionnaire a majoritairement été maintenue, des ajustements et des nuances ont toutefois été apportées à plusieurs questions afin de prendre en compte la réalité de la nouvelle population à l'étude (le personnel enseignant débutant d'immigration récente plutôt que le nouveau personnel enseignant de l'étude initiale) ainsi que le contexte francophone minoritaire.

Le questionnaire ainsi modifié et employé dans cette enquête se compose de 43 questions, réparties en huit grandes sections, chacune abordant un thème spécifique. Le tableau 1 fait état des thèmes abordés dans chaque section du questionnaire, ainsi que le nombre de questions dans chacune d'elles. L'ensemble du questionnaire fut programmé dans l'application de sondage en ligne LimeSurvey en vue d'en faciliter l'accès aux personnes répondantes via un lien URL.

Tableau 1. Thèmes traités dans les sections du questionnaire et nombre de questions dans chacune d'elles

Section	Thèmes abordés	# de questions
1	Informations générales	11
2	Formation initiale et sentiment de compétence au moment de terminer les études	3

3	Entrée en carrière au Canada et expérience du métier	8
4	Existence de pratiques d'aide à l'insertion professionnelle au sein du conseil scolaire et/ou de l'établissement scolaire	3
5	Besoins de soutien et soutien reçu pour faciliter l'insertion professionnelle	7
6	Satisfaction quant au soutien reçu et au programme d'insertion	4
7	Retombées spécifiques, limites et perspectives d'amélioration des pratiques facilitant l'insertion professionnelle en enseignement	3
8	Rapport à la carrière et au milieu de travail	4

En plus des questions, le questionnaire contenait les instructions pour y répondre, des explications sur certains concepts utilisés (par exemple : insertion professionnelle, programme d'insertion professionnelle, soutien formel et informel) ainsi que le formulaire de consentement informant les personnes répondantes des objectifs, des méthodes et des diverses implications à la recherche.

Puisque l'objectif de l'enquête consistait à recueillir des données provenant d'un maximum de personnes enseignantes issues de l'immigration et œuvrant dans un conseil scolaire de langue française en contexte minoritaire, un message de diffusion a été formulé à leur intention de manière à encourager leur participation à l'enquête tout en expliquant brièvement son but et son importance. Plusieurs partenaires clés de la CTF/FCE, dont plusieurs membres du Réseau des agentes et des agents de liaison francophones (RALF) et du Comité consultatif du français langue première (CCFLP), ainsi que divers regroupements (l'Association canadienne d'éducation de langue française [ACELF] et le Regroupement national des directions générales de l'éducation [RNDGÉ]), ont aidé à la diffusion de l'invitation à répondre au questionnaire. Des publications sur les réseaux sociaux ont également contribué à diffuser l'invitation.

Au final, l'enquête a été réalisée dans l'ensemble des provinces et territoires canadiens à majorité anglophone, excluant ainsi la province de Québec. La collecte de données s'est effectuée sur une période de 6 semaines, soit entre le 22 janvier et le 6 mars 2024.

LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE

Dans les pages suivantes, la présentation des résultats reprend la structure du questionnaire, organisé en huit grandes sections thématiques. Toutefois, dans un souci de concision et de synthèse, ce sont les résultats de 35 des 43 questions initiales qui feront l'objet de ce rapport. Enfin, mentionnons qu'un total de 190 personnes ont répondu au questionnaire, 119 d'entre elles (63 %) l'ayant complété. Il est cependant important de préciser que le rapport fait état de l'ensemble des réponses obtenues, peu importe qu'elles proviennent de questionnaires complétés ou non. Par conséquent, pour chacune des questions abordées dans ce rapport, le nombre total de personnes y ayant répondu (n) sera précisé.

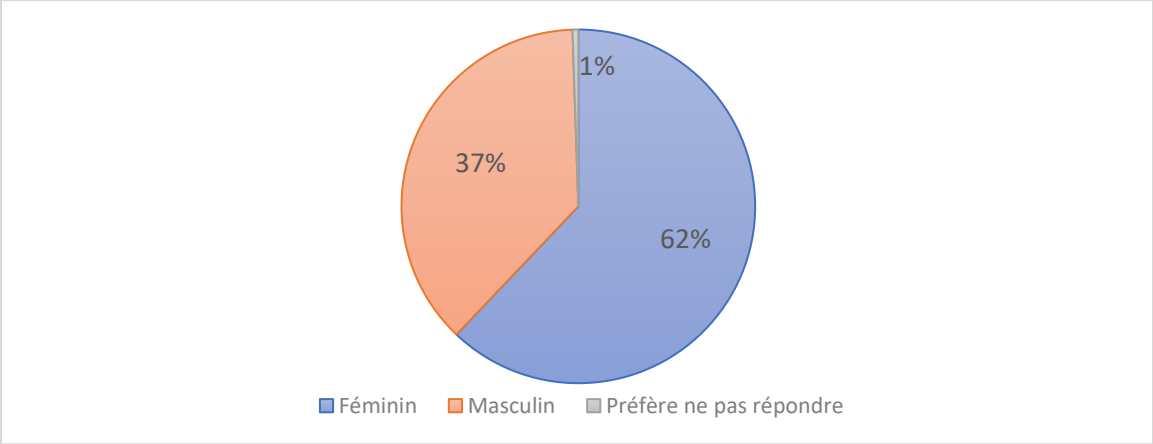
Informations générales

Cette première section du questionnaire a comme objectif de dresser le profil des personnes ayant répondu à l'enquête. D'entrée de jeu, il convient de souligner que les personnes éligibles au questionnaire devaient satisfaire aux critères de sélection suivants :

- Être une personne immigrante de première génération (n'étant pas née au Canada) et avoir effectué ses études élémentaires et secondaires dans un pays autre que le Canada;
- Être une personne enseignante possédant trois années ou plus d'expérience en enseignement au Canada;
- Être un membre du personnel enseignant d'une école de langue française en contexte minoritaire.

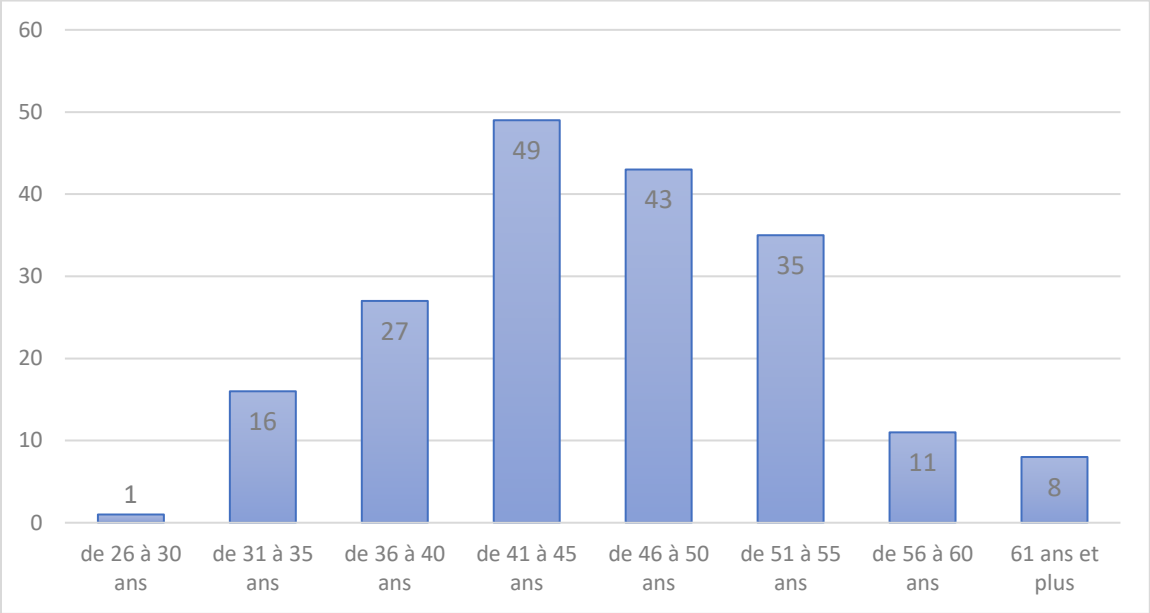
Concernant la répartition par genre des personnes enseignantes consultées (figure 1), 62 % sont des femmes, 37 % des hommes, et une personne a préféré ne pas répondre (1 %).

Figure 1. Genre des personnes participantes (n=190)



Au moment de la collecte des données, les deux tiers des personnes répondantes étaient âgées de 41 à 55 ans. La figure 2 détaille leur répartition selon le groupe d'âge auquel elles appartiennent.

Figure 2. Répartition des personnes répondantes par groupe d'âge (n=190)



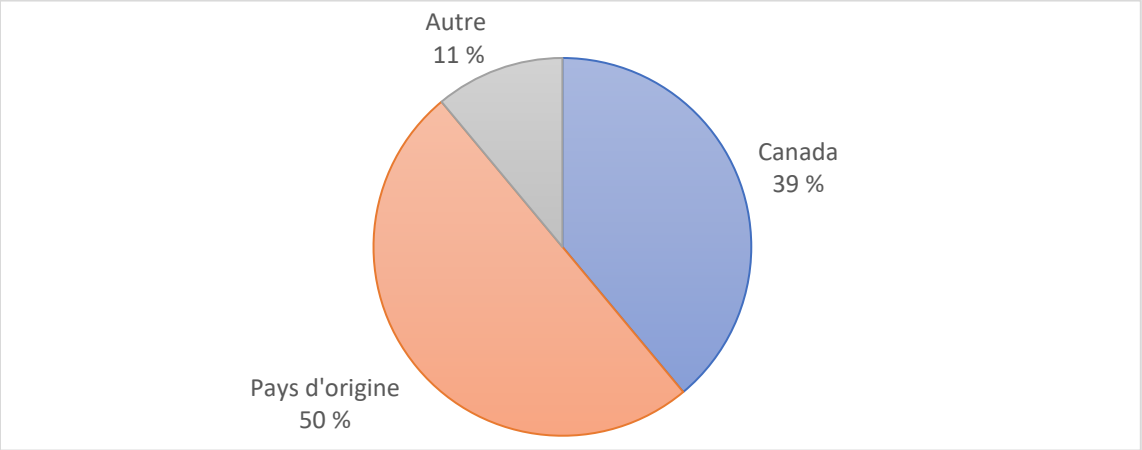
Pour 68 % des personnes répondantes (n = 190), le français constitue la langue maternelle. Lorsque questionnées sur leur origine, tout près de 85 % d'entre elles ont déclaré être originaires d'une des quatre grandes régions géographiques que sont l'Afrique centrale (26,6 %), l'Europe de l'Ouest (23,4 %), l'Afrique du Nord (17,9 %) et l'Afrique de l'Ouest (16,3 %). Le nombre de personnes provenant de l'ensemble des régions représentées dans le questionnaire est détaillé dans le tableau 2.

Tableau 2. Régions de provenance des personnes répondantes (n=184)

	n	%
Afrique centrale	49	26,6
Europe de l'Ouest	43	23,4
Afrique du Nord	33	17,9
Afrique de l'Ouest	30	16,3
Europe du Nord	5	2,7
Europe de l'Est	4	2,2
Afrique de l'Est	4	2,2
Afrique australe	4	2,2
Asie de l'Ouest	4	2,2
Asie du Sud	3	1,6
Caraïbes	3	1,6
Europe du Sud	1	0,5
Asie de l'Est	1	0,5

La moitié des personnes répondantes, lorsque questionnées sur l'endroit où elles ont effectué la majorité de leur formation initiale à l'enseignement, ont mentionné l'avoir réalisé dans leur pays d'origine (figure 3). Pour 39 % d'entre elles, c'est au Canada qu'elles ont accompli la majorité de leur formation initiale tandis que 11 % l'ont réalisée dans un pays autre que le Canada ou leur pays d'origine.

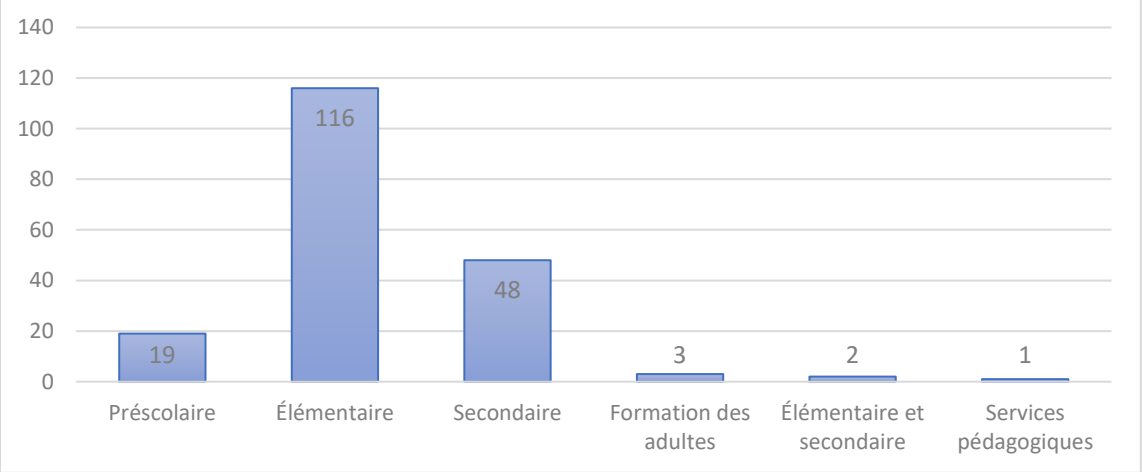
Figure 3. Lieu de réalisation de la formation initiale (de base) à l'enseignement (n=190)



Au moment de la collecte de données, 36 % des personnes répondantes ont dit avoir obtenu leur premier emploi en enseignement dans une école canadienne de langue française en contexte minoritaire dans les cinq dernières années (après 2018) et un peu plus des deux tiers dans les 10 dernières années (après 2013) (n = 188).

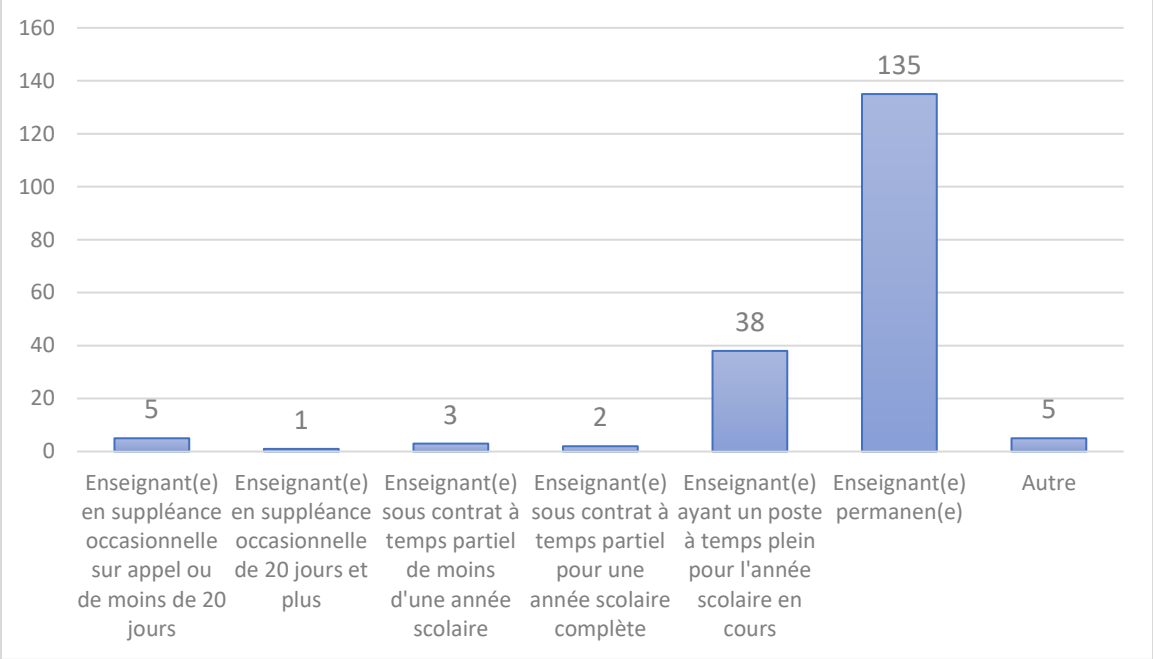
En ce qui concerne le palier (niveau) d'enseignement où travaillent les personnes interrogées, 61 % enseignent à l'élémentaire, 25 % au secondaire, 10 % au préscolaire et 2 % à la formation des adultes. Tel que démontré par la figure 4, deux personnes (1 %) ont toutefois indiqué enseigner à la fois à l'élémentaire et au secondaire, tandis qu'une personne (1 %) a mentionné faire partie de l'équipe des services pédagogiques.

Figure 4. Palier d'enseignement des personnes répondantes (n=189)



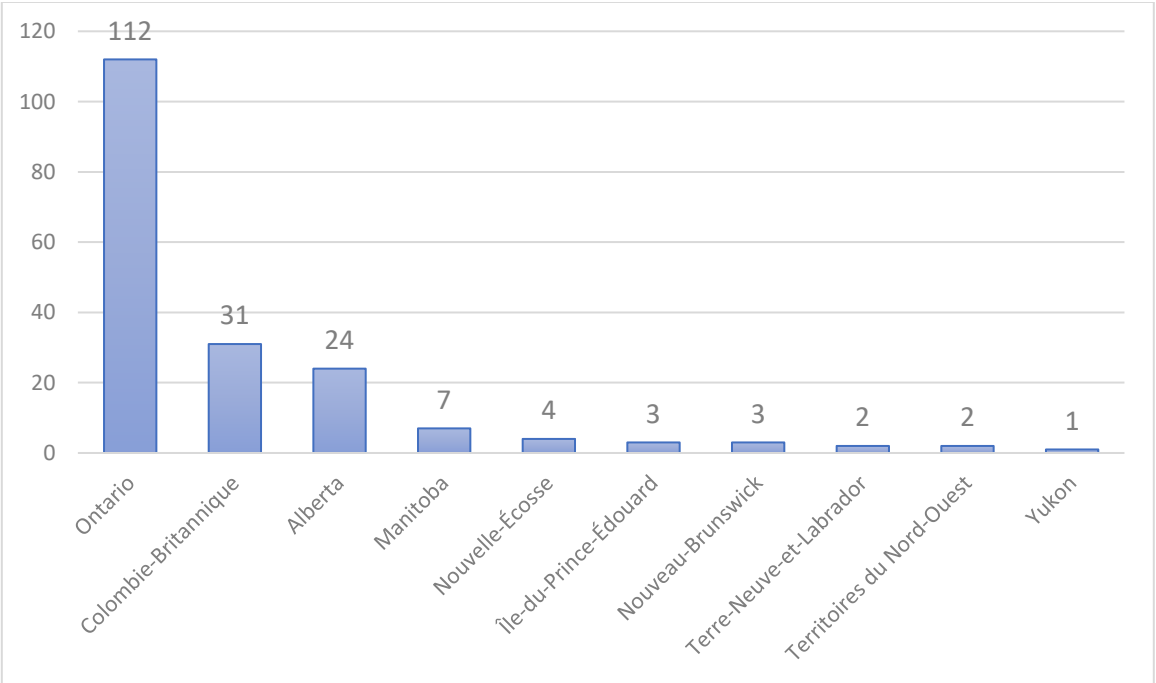
Un total de 189 personnes se sont prononcées concernant leur statut d'emploi actuel. Il est possible de constater qu'au moment de la collecte de données, un peu plus de 9 personnes sur 10 détiennent soit un poste permanent (71 %) ou un poste à temps plein pour l'année scolaire en cours (20 %). La figure 5 fournit une analyse plus détaillée des statuts d'emploi au moment de la collecte de données. La catégorie « Autre » comporte des membres de direction d'établissement, des personnes conseillères pédagogiques et conseillères en orientation.

Figure 5. Statut d'emploi actuel des personnes répondantes (n=189)



Finalement, bien que le questionnaire fût destiné à l'ensemble des 12 provinces et territoires à majorité anglophone, aucune personne interrogée ne provient de la Saskatchewan ni du Nunavut. Une forte majorité d'entre elles enseignent en Ontario (59 %), alors que 16 % proviennent de la Colombie-Britannique et 12 % de l'Alberta. Comme l'illustre la figure 6, les autres provinces et territoires sont plus faiblement représentés, comptant entre 0,5 et 4 % de l'échantillon.

Figure 6. Provinces et territoires où enseignent les personnes répondantes (n=189)

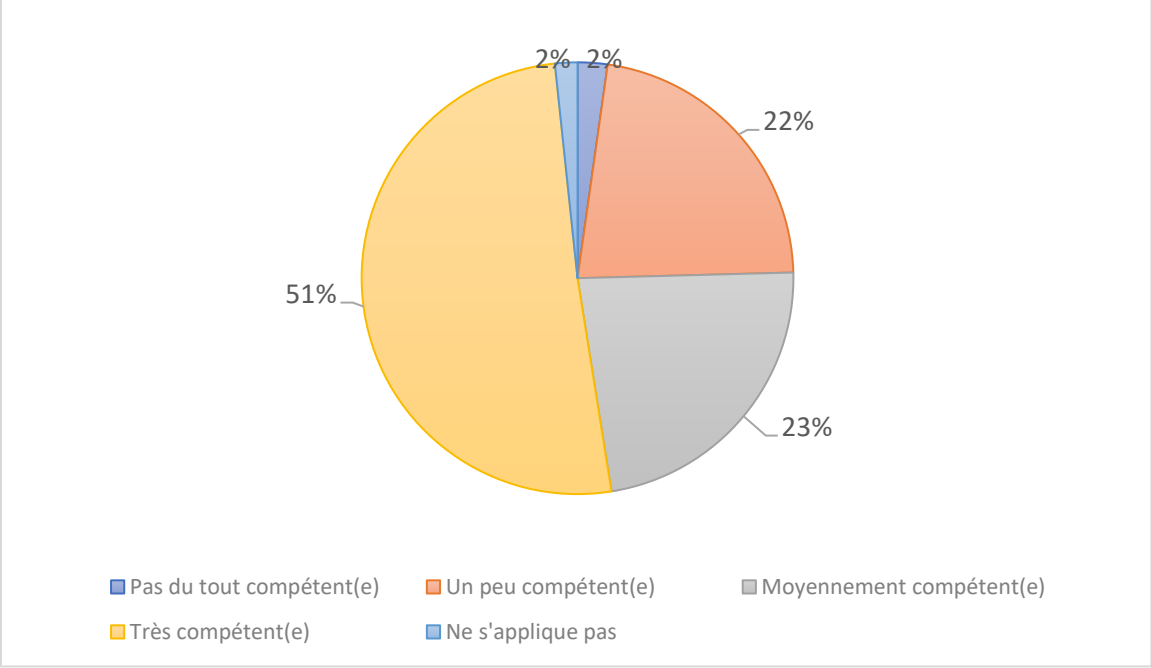


Formation initiale et sentiment de compétence au moment de terminer les études

Cette section du questionnaire avait pour objectif d'en savoir plus au sujet du sentiment de compétence du personnel enseignant au moment de terminer leur plus récente formation initiale à l'enseignement, peu importe qu'elles l'aient complétée au Canada, dans leur pays d'origine ou ailleurs. Elle comprenait également une question ouverte invitant les personnes à se prononcer sur deux aspects du travail enseignant qui les avaient préoccupés le plus, une fois leur formation initiale terminée. Dans un souci de synthèse, et parce que les résultats à d'autres questions permettent d'identifier les principaux besoins ressentis lors de l'insertion, ces résultats n'ont pas été considérés dans le rapport.

Les personnes répondantes ont donc été invitées à se prononcer sur leur sentiment de compétence à assumer pleinement le travail en enseignement dans ses différentes dimensions et ce, au moment de terminer leur plus récente formation de base en enseignement. 179 personnes ont répondu à cette question à l'aide d'une échelle à quatre niveaux allant comme suit : « Pas du tout compétent(e) », « Un peu compétent(e) », « Moyennement compétent(e) » et « Très compétent(e) ». Les résultats (voir figure 7) démontrent qu'un peu plus de la moitié des personnes interrogées se sentaient très compétentes, 23 % moyennement compétentes, 22 % un peu compétentes et enfin, 2 % pas du tout compétente. Trois personnes ont choisi l'option « Ne s'applique pas » en raison du fait qu'elles n'avaient pas, au moment de la collecte de données, complété de programme de formation à l'enseignement.

Figure 7. Sentiment de compétence au moment de terminer leur plus récente formation initiale à l'enseignement (n=179)

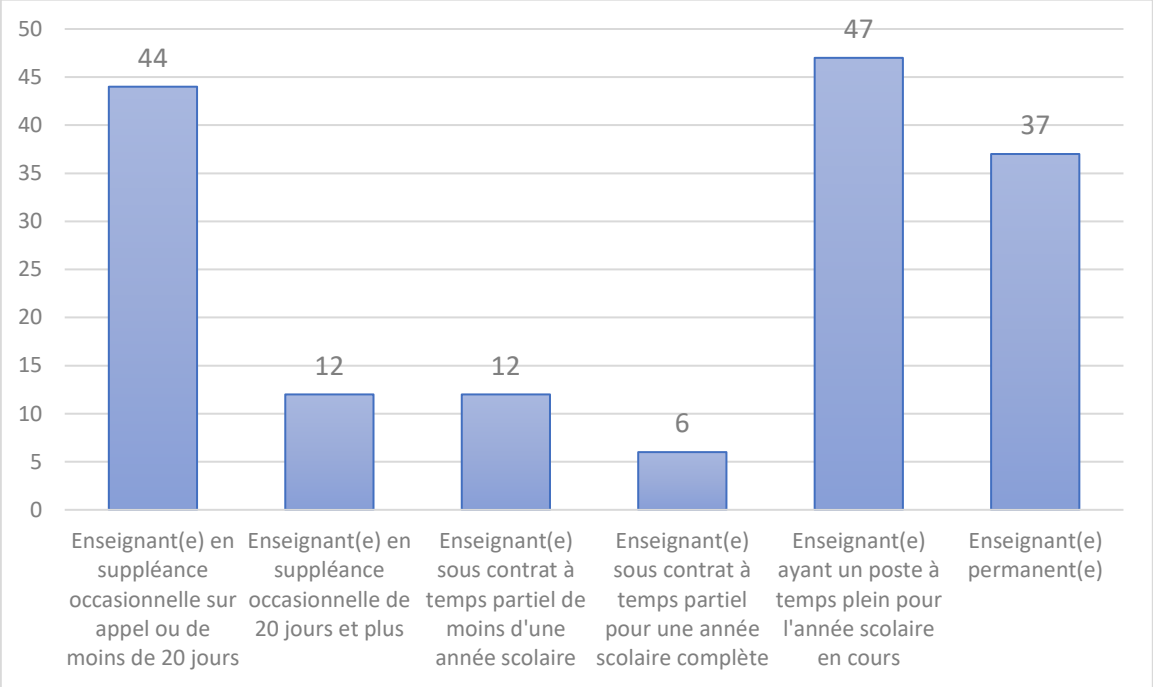


Entrée en carrière au Canada et expérience du métier

Tel que son nom l'indique, cette section explore les premières années en enseignement au Canada dans les écoles de langue française en milieu minoritaire. Les résultats obtenus permettent une meilleure compréhension de certains aspects relatifs à l'insertion, notamment le type de poste occupé, le sentiment de compétence lors de la première année d'exercice, la perception de compétence selon divers aspects de la tâche enseignante. La perception du niveau de difficulté associée à l'insertion professionnelle ainsi que l'impact du statut de personne immigrante sur ce niveau sera aussi discuté. Enfin, les conditions perçues comme facilitant l'insertion professionnelle sont aussi examinées.

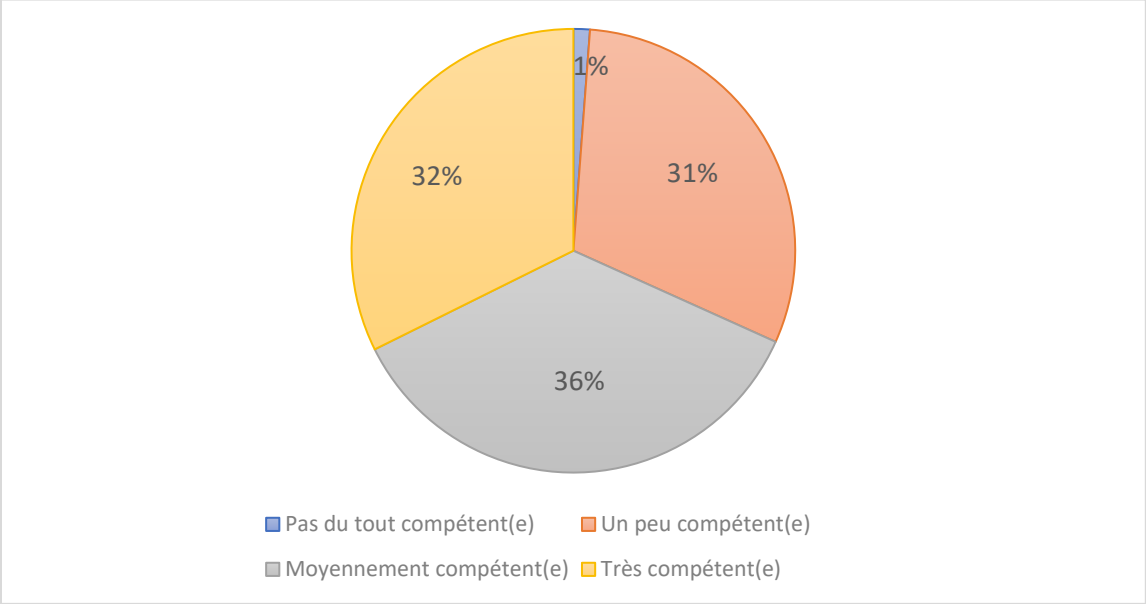
D'entrée de jeu, les personnes étaient interrogées sur le statut de leur premier emploi en enseignement. Un peu plus de quatre personnes sur cinq indiquent avoir obtenu un poste à temps plein pour l'année scolaire en cours (30 %), une suppléance occasionnelle sur appel ou d'une durée de moins de 20 jours (29 %) ou un poste permanent (23 %). La figure 8 fournit une analyse plus détaillée des divers statuts d'emploi au moment de la première embauche.

Figure 8. Statut des personnes répondantes à l'obtention de leur premier emploi (n=167)



Une question menait ensuite les personnes répondantes à réfléchir à leur niveau de compétence à assumer pleinement le travail en enseignement dans ses différentes dimensions, mais cette fois, durant la première année d'enseignement dans une école de langue française en situation minoritaire. Toujours selon la même échelle à quatre niveaux, 32 % des personnes ont dit s'être senties très compétentes, 36 % moyennement compétentes, 31 % un peu compétentes et seulement 1 % pas du tout compétentes (voir la figure 9).

Figure 9. Sentiment de compétence lors de la première année d'enseignement dans une école de langue française en contexte minoritaire (n=167)



Les personnes participantes devaient ensuite évaluer leur sentiment de compétence, toujours lors de leur première année d'exercice dans une école de langue française en contexte minoritaire, quant à 11 aspects de la tâche enseignante. Pour ce faire, les personnes ont une fois de plus utilisé l'échelle à quatre niveaux, à laquelle l'option « Ne s'applique pas » s'est ajoutée dans les cas où la situation n'avait pas été vécue (ex : la personne n'a effectué que de la suppléance et n'a donc jamais évalué les apprentissages des élèves). Le tableau 3 présente la liste de ces 11 aspects du travail enseignant, ordonnancés selon le sentiment de compétences des personnes consultées, du moins élevé au plus élevé. Pour déterminer le sentiment de compétence général perçu et classer les aspects, les pourcentages des personnes répondantes ayant choisi les options « Moyennement compétent(e) » et « Très compétent(e) » ont été additionnés.

Tableau 3. Sentiment de compétence quant aux aspects de la tâche enseignante lors de la première année d'exercice (n = 167)

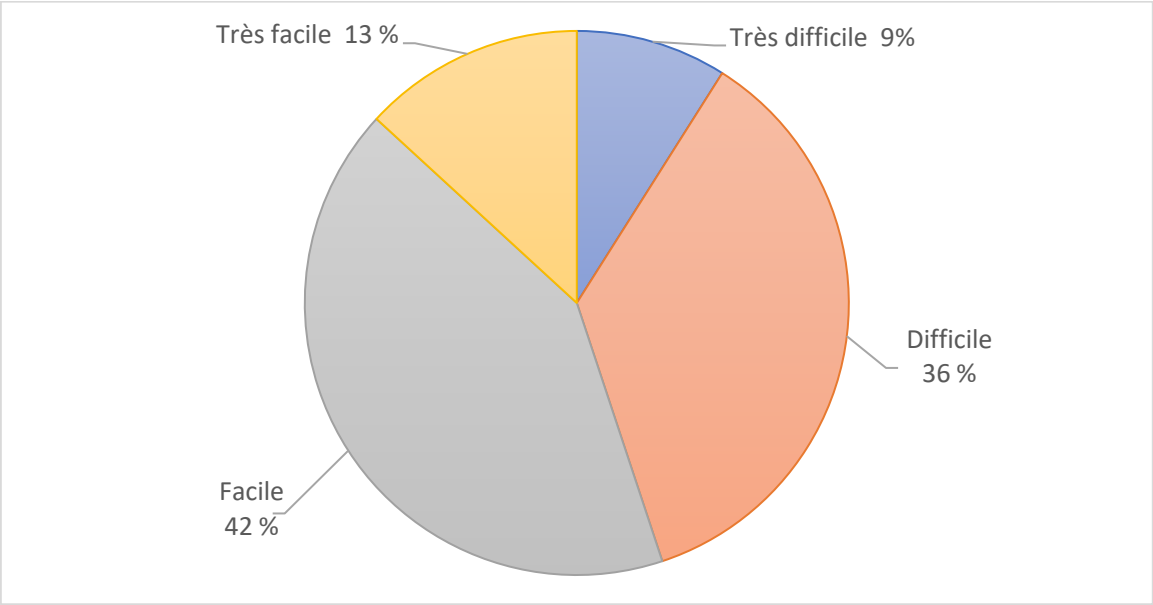
Aspects de la tâche enseignante	%
La différentiation dans ses interventions pédagogiques pour tenir compte du caractère hétérogène des élèves.	53,9
L'évaluation des apprentissages et la communication des résultats.	63,5
La construction identitaire et la participation au mandat spécifique de l'école de langue française en contexte minoritaire.	62,9
La mobilisation du numérique dans les activités d'enseignement-et d'apprentissage.	65,3
La planification et la conception d'activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction des objectifs du programme de formation.	73,7

La gestion de la classe pour favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	73,6
L'implication et la coopération avec l'équipe-école.	76,6
La collaboration avec les parents, la famille et la communauté.	76,6
La mise en œuvre d'activités d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre et les compétences à développer.	79,0
La langue d'enseignement et la communication orale et écrite.	79,0
L'application de principes éthiques dans sa profession.	90,4

À la lumière des résultats, la différenciation pédagogique, l'évaluation des apprentissages, la participation au mandat de l'école de langue française en milieu minoritaire et la mobilisation du numérique sont les aspects pour lesquels les personnes interrogées se sont senties les moins compétentes durant leur première année d'exercice. En revanche, la mise en œuvre d'activités pédagogiques, la communication orale et écrite en français et l'agir éthique dans sa profession sont les aspects où les personnes se perçoivent les plus compétentes.

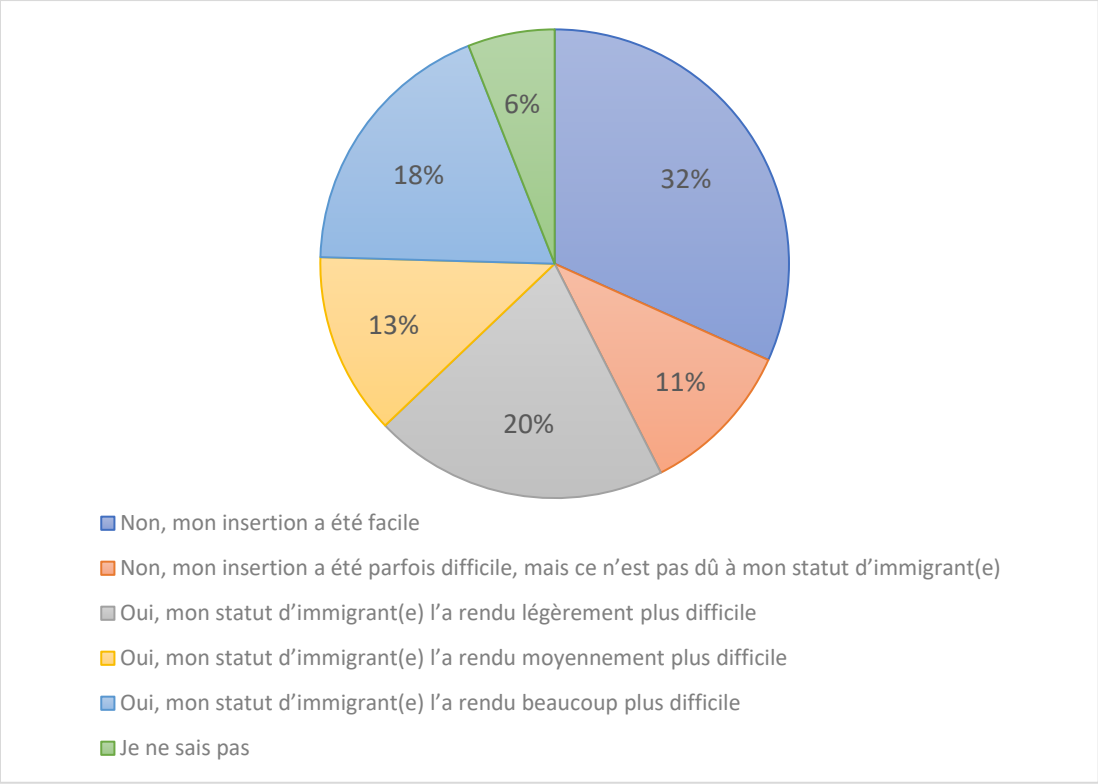
Un total de 167 personnes se sont prononcées sur le niveau de difficulté perçu de leur insertion professionnelle (premier 5 ans dans la profession) selon une échelle à quatre niveaux (figure 10). Plus de la moitié des personnes interrogées ont qualifié leur insertion de facile (42 %) ou de très facile (13 %). Un peu plus du tiers des personnes participantes (36 %) l'a plutôt qualifiée de difficile et 9 % de très difficile.

Figure 10. Perception du niveau de difficulté du processus d'insertion professionnelle des personnes participantes (n=167)



La question suivante allait comme suit : « Avez-vous l'impression que le fait d'être une personne issue de l'immigration a complexifié et rendu votre insertion dans la profession enseignante plus difficile ? » La figure 11 présente les taux de réponses pour chacune des six options. 43 % des personnes répondantes estiment que leur statut de personnes immigrante n'a pas eu d'effet, que leur insertion ait été vécue facilement (32 %) ou avec difficulté (11 %). De celles qui ont mentionné que ce statut avait rendu l'insertion plus difficile (51 %), 20 % qualifie cet impact de léger, 13 % de moyennement important et 18 % d'important. Enfin, 6 % ont choisi l'option « Je ne sais pas ».

Figure 11. Perception de l'effet du statut de personne d'immigration récente sur le niveau de difficulté de l'insertion professionnelle (n=167)



Enfin, la dernière question de cette section invitait les personnes à identifier, parmi une liste de sept conditions, les éléments qui ont facilité, faciliteraient ou auraient pu faciliter de façon significative leur insertion professionnelle dans les écoles canadiennes de langue française en contexte minoritaire. Ainsi, pour chacune des conditions, les personnes se prononçaient sur leur degré d'accord quant à un impact positif significatif à l'aide d'une échelle à quatre niveaux allant comme suit : « Très en désaccord », « En désaccord, « En accord » et « Très en accord ». Le tableau 4 présente la liste de ces sept conditions, ordonnancées selon la perception de leur impact significatif : les conditions ayant été jugées comme ayant le plus d'impact sur le processus d'insertion apparaissant au début de la liste. Pour déterminer l'ordre des éléments en fonction du degré d'impact significatif perçu, les pourcentages de personnes ayant choisi les options « En accord » et « Très en accord » ont été additionnées.

Tableau 4. Degré d'impact perçu sur l'insertion professionnelle de diverses conditions (n = 167)

	% En accord + Très en accord
Soutien des membres de la direction d'école	91,6
Culture d'entraide, de collégialité et de collaboration professionnelle entre les membres du personnel enseignant	89,8
Supervision pédagogique et rétroaction formative	86,2
Existence d'un programme d'insertion pour accompagner, aider et soutenir le nouveau personnel enseignant	85,0
Tâche assez stable dans le temps	80,2
Obtention d'un poste régulier	79,0
Allégement ou réduction de la tâche du nouveau personnel enseignant	64,1

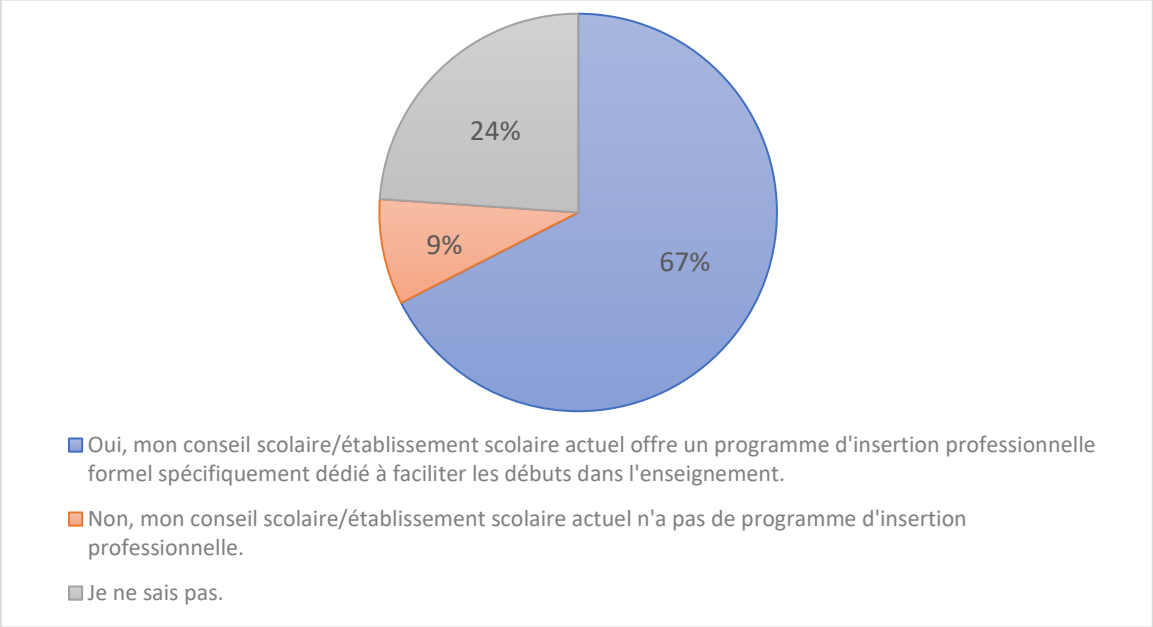
Les résultats indiquent que le soutien des membres de la direction d'école est très fortement perçu comme une condition facilitant l'insertion en enseignement, de même que la présence d'une culture de collaboration et de soutien mutuel entre le personnel enseignant. Bien que l'allégement de tâche soit l'élément ayant été le moins fortement perçu comme facilitateur, le degré d'accord demeure tout de même significatif.

Existence de pratiques d'aide à l'insertion professionnelle au sein du conseil scolaire et/ou de l'établissement scolaire

Les questions comprises dans cette section avaient pour objectif central de prendre connaissance de ce qui se fait actuellement dans les conseils et les établissements scolaires en matière de programmes ou de mesures de soutien à l'insertion professionnelle.

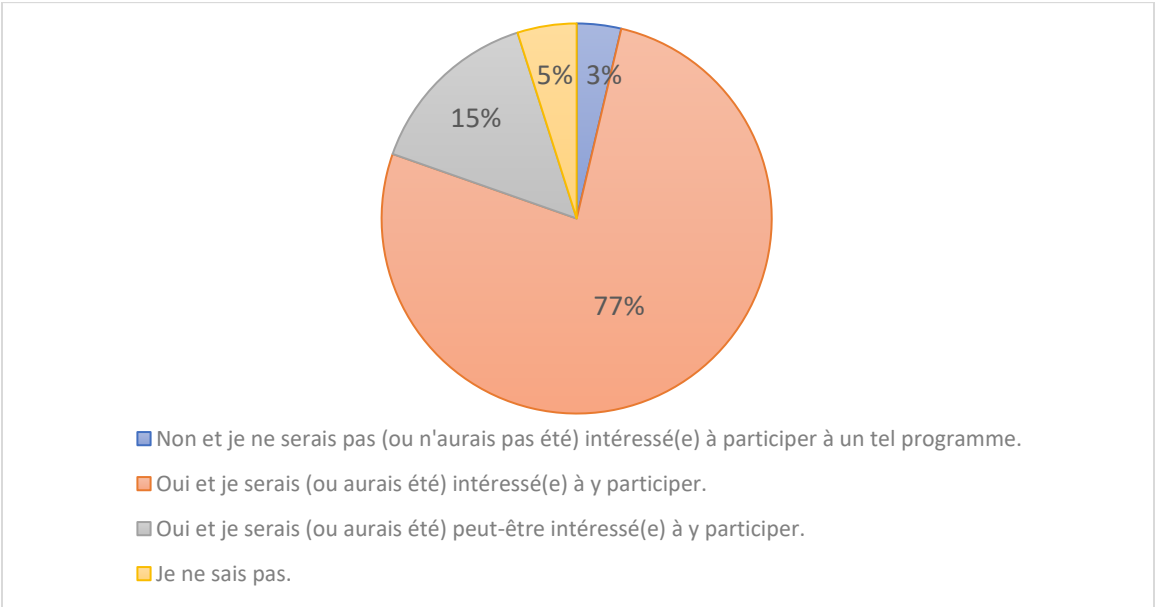
Une première question visait à déterminer l'existence actuelle d'un programme d'insertion professionnelle formel au sein de leur conseil scolaire ou de leur établissement scolaire. Tel que démontré par la figure 12, un nombre important de personnes, soit près d'une sur quatre, n'était pas en mesure de se prononcer et ont ainsi choisi l'option « Je ne sais pas ». Toutefois, un peu plus des deux tiers des personnes (67 %) ont répondu que leur conseil scolaire et/ou leur établissement scolaire était doté d'un tel programme, alors que 9 % ont mentionné qu'il n'y en avait pas.

Figure 12. Présence d'un programme d'insertion professionnelle formel au sein du conseil ou de l'établissement scolaire actuels (n=163)



La question suivante était formulée comme suit : « Que vous ayez répondu « Oui », « Non » ou « Je ne sais pas » à la question précédente, êtes-vous, seriez-vous ou auriez-vous été, dans vos débuts, personnellement intéressé(e) à ce qu'il y ait un programme formel d'aide à l'insertion professionnelle au sein de votre conseil scolaire et/ou établissement scolaire? » Un peu plus du trois quarts des personnes (77 %) ont répondu qu'elles seraient (ou auraient été) intéressées à y participer et un autre 15 % ont dit qu'elles seraient (ou auraient été) peut-être intéressées. La figure 13 fait état des autres réponses données par les participants.

Figure 13. Intérêt à participer à un programme d'insertion professionnelle offert par le conseil scolaire ou l'établissement scolaire (n=163)



Finalement, la dernière question de cette section ciblait de façon spécifique les personnes enseignantes ayant effectué leur insertion professionnelle dans un conseil scolaire ou un établissement scolaire possédant un programme d'insertion auquel elles n'avaient pas pris part. Elle leur demandait les raisons de cette non-participation en offrant 8 options de réponses. Des 41 personnes répondantes concernées, 13 d'entre elles (32 %) ont mentionné le manque d'information sur le programme et 10 (24 %) ont indiqué le manque de temps ou la surcharge de travail. Les autres raisons invoquées par les personnes répondantes concernent un horaire incompatible (17 %), l'absence d'incitatifs reliés à la participation aux activités d'insertion (10 %), la peur d'être jugé(e) ou d'être perçu(e) comme incompétent(e) (5 %) et la non-accessibilité/non-admissibilité du programme (5 %). Dans l'option « Autre », deux personnes (5%) ont indiqué la crise sanitaire liée à la COVID-19 comme cause de non-participation au programme d'insertion et une personne (2 %) a simplement mentionné qu'elle n'a pas ressenti le besoin d'y participer.

Besoins de soutien et soutien reçu pour faciliter l'insertion professionnelle

Cette section identifie les aspects du travail enseignant pour lesquels les besoins de soutien sont les plus importants, ainsi que les sources de soutien jugées les plus pertinentes. Elle aborde également l'efficacité perçue de différentes mesures de soutien mises en place pour faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

Les personnes étaient appelées à se prononcer sur leur besoin d'être soutenues, guidées, encadrées ou accompagnées pour faciliter leur insertion professionnelle et ce, pour chacune des cinq premières années d'exercice dans la profession. Le tableau 5 présente les résultats par année, et fait état de la fréquence à laquelle le besoin d'être soutenue s'est manifesté. Il est à noter que l'option « Ne s'applique pas » était disponible pour les personnes n'ayant pas encore vécu l'année scolaire en question. Toutefois, ces données ont été retranchées de ce qui est présenté : le nombre et les pourcentages contenus dans le tableau se basent donc sur le nombre de personnes ayant pu se prononcer sur la fréquence de leur besoin.

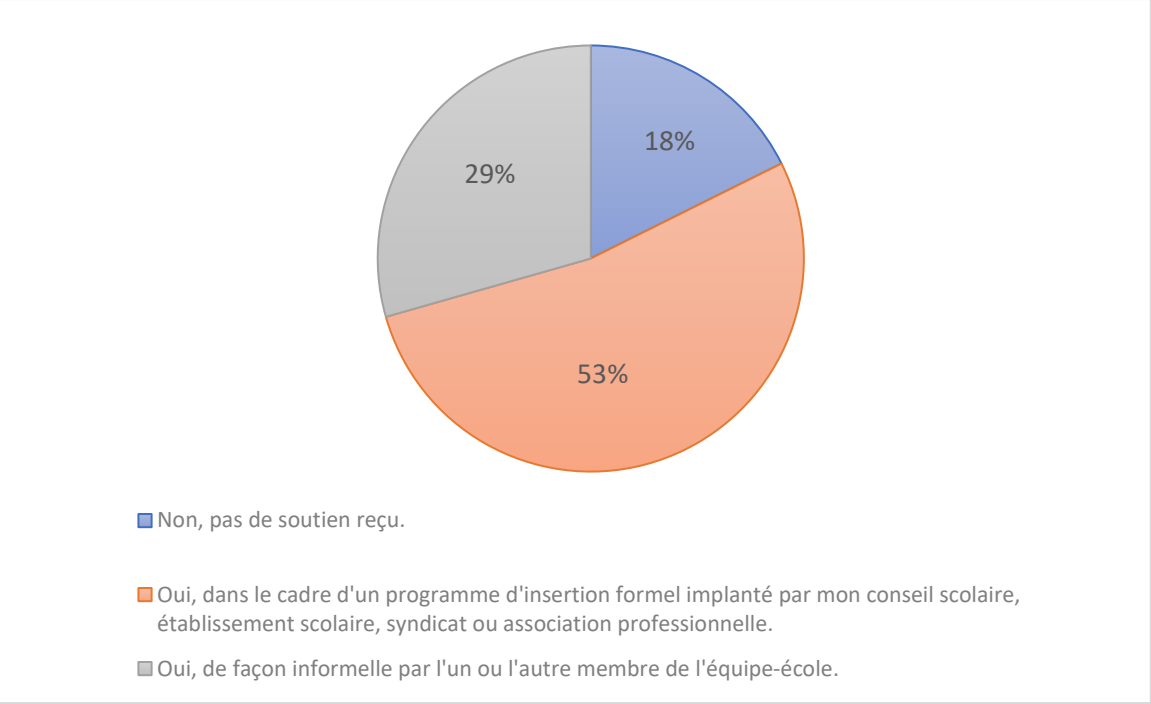
Tableau 5. Fréquence du besoin de soutien ressenti en fonction des années d'exercice

Année	n	Régulièrement (%)	Occasionnellement (%)	Rarement (%)	Jamais (%)
1re année	134	70,1	22,4	6,7	0,7
2e année	131	41,2	38,9	14,5	5,3
3e année	130	14,5	53,1	20,8	11,5
4e année	118	11,0	33,9	35,6	19,5
5e année	111	14,5	23,4	36,0	29,7

En jumelant les fréquences des deux premières colonnes, il est possible de constater que durant leur première année d'exercice, 92 % des personnes rapportent avoir ressenti un besoin d'être soutenues de façon régulière ou occasionnelle. Ce chiffre décroît ensuite d'année en année, avec une diminution plus prononcée (- 22,7 %) entre la troisième et la quatrième année.

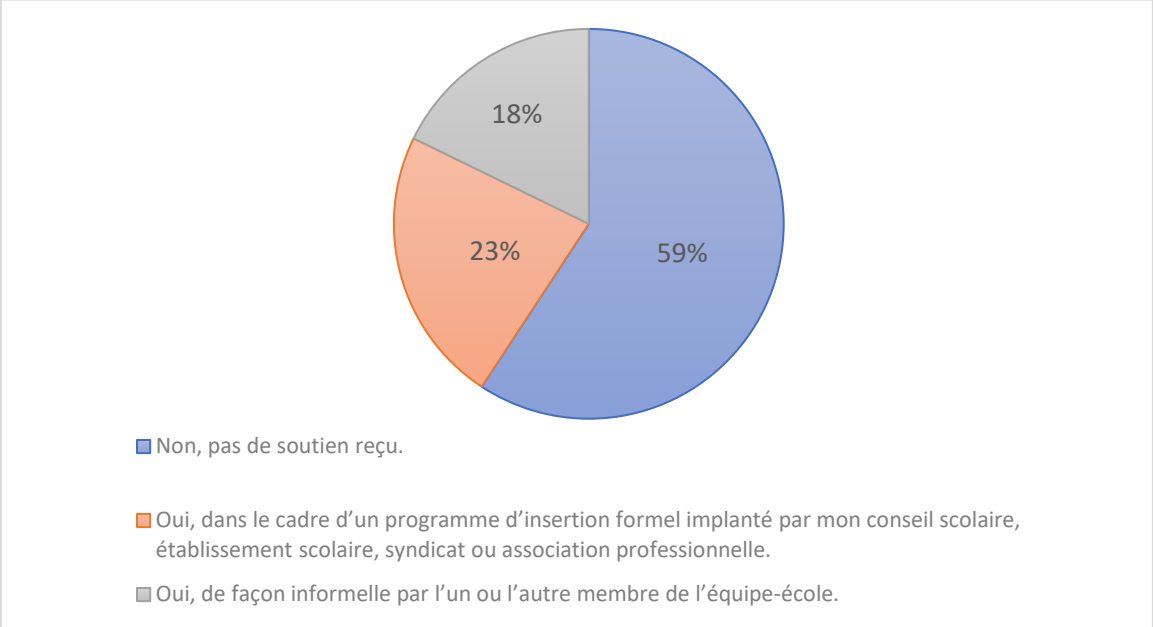
Les personnes étaient ensuite invitées à indiquer si elles avaient bénéficié ou non d'un soutien quelconque spécifiquement dédié à faciliter leur insertion professionnelle. Selon la figure 14, 24 personnes (18 %) ont mentionné n'avoir bénéficié d'aucun soutien. 112 (82 %) a déclaré avoir reçu de l'appui, qu'il soit formel (53 %) ou informel (29 %)

Figure 14. Soutien reçu durant l'insertion professionnelle (n=136)



La question suivante demandait cette fois si les personnes avaient bénéficié ou non d'un soutien quelconque spécifiquement dédié à faciliter l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant d'immigration récente. Comme l'indique la figure 15, 80 personnes (59 %) ont mentionné n'avoir bénéficié d'aucun soutien spécifiquement destiné aux besoins des personnes enseignantes issues de l'immigration. 82 % des personnes ont déclaré avoir reçu de l'appui, qu'il soit formel (23 %) ou informel (18 %).

Figure 15. Soutien spécifiquement destiné au nouveau personnel enseignant d'immigration récente reçu durant l'insertion professionnelle (n=135)



Maintenant, afin d'examiner de manière plus approfondie les aspects du travail enseignant pour lesquels les personnes consultées ressentaient plus ou moins de besoin de soutien lors de l'insertion professionnelle, une liste de 32 aspects leur a été soumise et pour lesquels elles devaient indiquer si elles ressentaient « Peu ou pas besoin de soutien », un « Besoin d'un soutien moyen » ou un « Besoin d'un soutien important ».

Six aspects du travail pour lesquels des besoins importants ont été ressentis par une grande part des personnes participantes ont pu être identifiés (voir tableau 6). Ce sont des éléments pour lesquels entre 50 et 60 % des personnes consultées ont signifié ressentir ou avoir ressenti des besoins importants durant l'insertion.

Tableau 6. Éléments les plus fréquemment mentionnés (entre 50 et 60 %) pour lesquels des besoins importants de soutien sont ressentis

Éléments	n	%
Réponse aux besoins des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage (n'ayant pas reçu de diagnostic particulier).	132	60,6
Favorisation de l'inclusion scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (élèves diagnostiqués et avec plan d'intervention).	133	60,2
Identification des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés.	132	59,1
Connaissance des rouages administratifs et syndicaux relatifs entre autres à l'octroi des contrats, à l'affectation et aux avantages sociaux.	133	57,1

Gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et aux conditions d'insertion difficiles.	132	53,8
Appropriation et mise en œuvre des orientations et des programmes de formation de ma province ou territoire (approche par compétence, domaines généraux de formation, visées de formation, etc.).	133	50,4

En ce qui concerne les aspects pour lesquels entre 40 et 50 % des personnes consultées ont signifié avoir des besoins importants, 15 d'entre eux ont pu être identifiés (tableau 7).

Tableau 7. Éléments moyennement mentionnés (entre 40 et 50 %) pour lesquels des besoins importants de soutien sont ressentis

Éléments	n	%
Différenciation pédagogique en général.	133	49,6
Planification de l'enseignement et des situations d'apprentissage.	132	49,2
Connaissance et adaptation au fonctionnement et à la culture de l'établissement d'enseignement.	133	48,1
Écoute, empathie, encouragement (soutien émotionnel) dans les moments difficiles ou lors de moment de doute.	133	48,1
Motivation des élèves qui montrent peu d'intérêt pour la matière et le travail scolaire.	132	47,7
Familiarisation à l'environnement de travail.	134	47,0
Utilisation de différentes méthodes ou stratégies d'enseignement et ou d'apprentissage.	132	47,0
Gestion des différences dans la classe et le rythme d'apprentissage.	133	46,6
Rétroaction sur mon enseignement en classe.	132	46,2
Connaissance des attentes institutionnelles (conseil scolaire, école) à mon égard comme nouvelle personne enseignante.	133	45,9
Évaluation des apprentissages des élèves.	132	45,5
Être rassuré(e) et confirmé(e) dans ce que je fais.	133	44,4
Maintien en classe d'un climat propice à l'apprentissage.	132	43,9
Organisation du quotidien [gérer la multitude de tâches, être guidé(e) dans les choix à faire, gestion du temps, etc.].	133	42,9
Intégration au sein de la communauté scolaire.	134	40,3

Enfin, les onze aspects pour lesquels entre 30 et 40 % des personnes consultées ont signifié avoir des besoins importants sont présentés dans le tableau suivant (tableau 8).

Tableau 8. Éléments les moins fréquemment mentionnés (entre 30 et 40 %) pour lesquels des besoins importants de soutien sont ressentis

Éléments	n	%
Développement de la construction identitaire et l'expression de la fierté francophone chez les élèves.	133	39,1
Mise en place de mesures qui assurent le respect et l'équité à l'égard des différences (sociales, ethniques, culturelles, religieuses, intellectuelles, etc.) entre les élèves.	133	38,3
Persévérance dans la profession enseignante.	133	37,6
Participation des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant.	134	37,3
Maintien d'un rapport positif à la profession.	133	36,8
Assistance directe (aide) dans ma classe.	132	34,8
Exploitation pédagogique des technologies de l'information et des communications (TIC) dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves.	132	34,8
Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession.	133	34,6
Développement d'un sentiment d'appartenance au contexte francophone de la province ou territoire d'accueil.	133	34,6
Développement personnel [connaissance de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité, image positive de soi comme enseignant(e)].	133	33,8
Promotion et valorisation de la langue et de la culture françaises dans l'enseignement.	133	31,6

Pour déterminer les sources de soutien considérées les plus pertinentes pour l'insertion professionnelle du NPEIR, les personnes participantes ont été invitées à évaluer onze sources d'appui en les qualifiant de « Peu pertinentes », « Assez pertinentes » ou « Très pertinentes ». D'entrée de jeu, soulignons le fait que bien qu'elle soit externe au milieu scolaire, 83 % des personnes répondantes ont identifié le conjoint ou la conjointe, les ami(e)s et la famille comme étant une des sources les plus pertinente. En ce qui concerne le soutien déployé dans les milieux scolaires, c'est l'appui offert par le personnel enseignant d'expérience (86 %), les membres de la direction de l'établissement scolaire (70 %) et les personnes conseillères pédagogiques (68 %) qui ont été jugés comme étant les plus pertinents. Le tableau 9 détaille l'ensemble des résultats, en débutant par les sources de soutien jugées les plus pertinentes, déterminées par l'addition du nombre de réponses aux options « Assez pertinente » et « Très pertinente ».

Tableau 9. Pertinence des sources de soutien

Éléments	n	%
Enseignant(e) d'expérience (plus de 5 ans dans le profession enseignante)	133	86
Conjoint(e), ami(e)s, famille	133	83
Membres de la direction de l'établissement scolaire	132	70
Conseillers ou conseillères pédagogiques	133	68
Enseignant(e)s débutant(e)s (5 ans et moins dans la profession enseignante)	133	60
Personnes conseillères ou déléguées syndicales	132	56
Association professionnelle d'enseignant(e)s	132	54
Secrétaires de l'établissement scolaire	133	50
Professeur(e)s d'université	132	38
Agent(e) au service des ressources éducatives du conseil scolaire	132	36
Agent(e) au service des ressources humaines du conseil scolaire	132	36

Toujours dans le but de cerner les stratégies d'aide à l'insertion les plus pertinentes et efficaces, les personnes étaient interrogées, dans la dernière question de cette section, à propos du degré d'aide perçu à l'égard de vingt mesures de soutien. Seules les personnes ayant bénéficié de la mesure pouvaient évaluer son efficacité à l'aide d'une échelle à trois niveaux : « Pas ou peu aidant », « Moyennement aidant » et « Très aidant ». Le tableau 10 présente ainsi les vingt mesures dans l'ordre de leur efficacité perçue (de la plus aidante à la moins aidante), ainsi que le nombre de personnes qui en ont bénéficié.

Tableau 10. Degré d'aide perçu de mesures de soutien

		Très aidant
	n	%
Soutien des collègues enseignants	87	65,4
Mentorat, jumelage avec un(e) enseignant(e) d'expérience	76	57,1
Coplanification et coenseignement avec un(e) collègue expérimenté(e)	75	56,4
Temps de planification de cours en commun avec des collègues	70	52,6

Libération ou temps payé pour participer à certaines mesures d'insertion	67	50,4
Soutien de la direction d'école	65	48,9
Formations, séminaires ou conférences pour le nouveau personnel enseignant	64	48,1
Observation en classe et observation formative	60	45,1
Réunion ou rencontre d'information sur l'école	55	41,4
Portail d'informations pour le nouveau personnel enseignant (sites Web du conseil scolaire ou de l'établissement scolaire)	51	38,3
Personne-ressource désignée	47	35,6
Présentation de l'équipe-école	47	35,3
Trousse d'accueil ou dossier d'entrée en fonction (documentation administrative, syndicale ou pédagogique, etc.)	46	34,6
Allègement de la tâche	41	30,8
Groupe de discussion (sous forme de cafés pédagogiques ou autre)	34	25,6
Création d'un portfolio de développement professionnel	30	22,6
Groupe d'analyse de pratiques professionnelles	28	21,1
Groupe de soutien en ligne (p. ex. forums de discussion entre pairs, autres réseaux d'entraide à distance)	27	20,3
Cybermentorat (jumelage via Internet)	24	18,0
Assistance de professeur(e)s d'universités	5	3,8

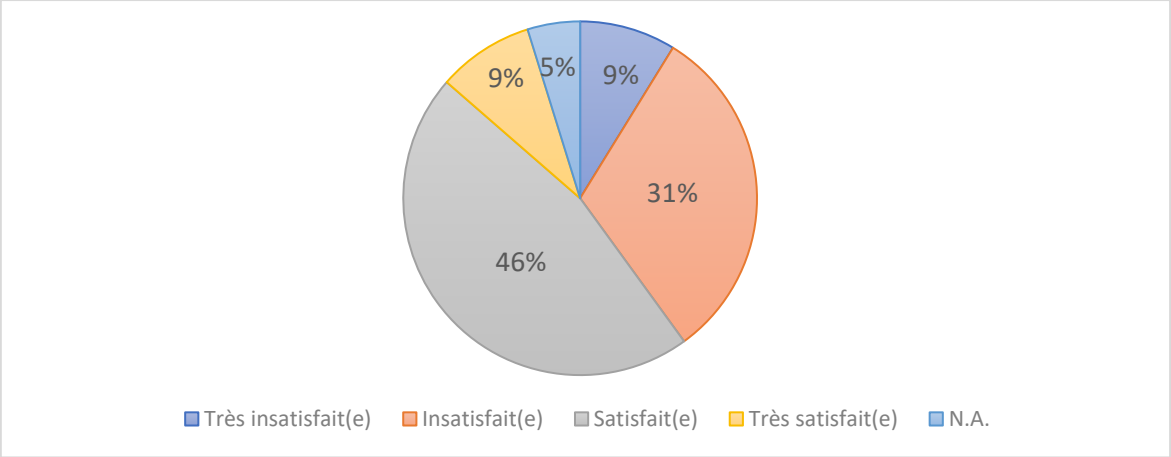
À la lumière des résultats, le soutien des collègues, le mentorat, la coplanification et le coenseignement avec un membre du personnel enseignant expérimenté, du temps de planification en commun avec des collègues, du temps de libération pour participer à des mesures d'insertion, le soutien de la direction et des formations destinées au nouveau personnel enseignant constituent les mesures de soutien qui ont été perçues comme les plus aidantes.

Satisfaction quant au soutien reçu et au programme d'insertion

Cette partie du rapport fait état de la satisfaction globale des personnes quant au soutien reçu durant l'insertion professionnelle. Elle identifie également la satisfaction des personnes face à différents aspects des programmes d'insertion professionnelle.

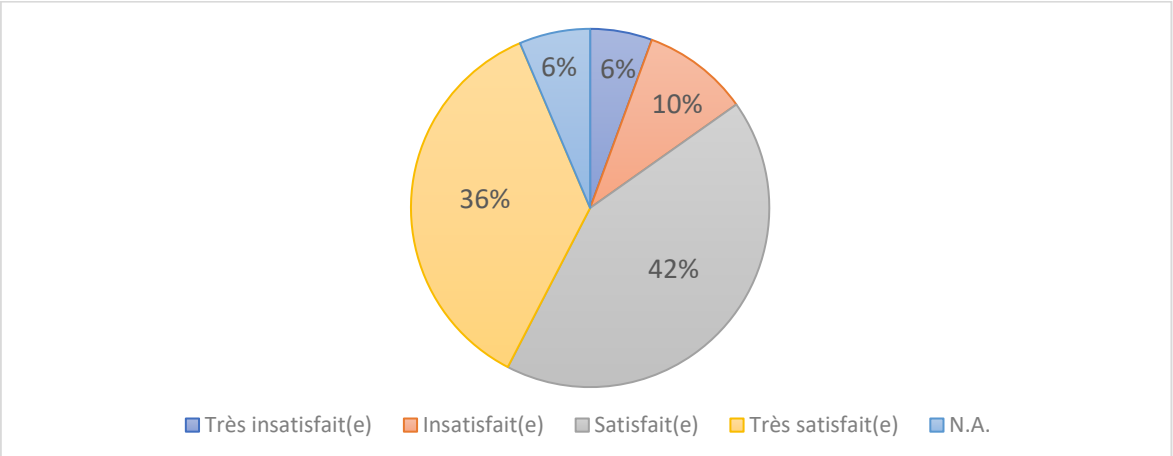
Les deux premières questions de cette section interrogeaient les personnes à propos de leur niveau de satisfaction à l'égard du soutien reçu, à la fois formel et informel, utilisant une échelle en quatre niveaux, allant de « Très insatisfait(e) » à « Très satisfait(e) ». Comme indiqué à la figure 16, une option « Ne s'applique pas » était disponible pour les personnes n'ayant pas bénéficié de ces types de soutien. En ce qui concerne le soutien formel à l'insertion professionnelle, la plus grande partie des personnes consultées se sont dites satisfaites (46 %) de ce qui leur a été offert par le conseil ou l'établissement scolaire. En combinant les personnes satisfaites et très satisfaites pour ce type de soutien, le taux de satisfaction global atteint ainsi 55 %.

Figure 16. Degré de satisfaction envers le soutien formel reçu (n=125)



Le niveau de satisfaction envers le soutien informel à l'insertion professionnelle, quant à lui, présente des taux de satisfaction significativement plus élevés (figure 17). Bien que le pourcentage de personnes répondantes qui se sont dites satisfaites des mesures informelles (42 %) soit relativement similaire à celui du soutien formel, le nombre de celles ayant choisi l'option « Très satisfait(e) » (36 %) est notablement supérieur. En additionnant les fréquences des réponses « Satisfait(e) » et « Très satisfait(e) », le taux de satisfaction global atteint 78 %, ce qui représente un écart de 23,2 % entre les deux types de soutien.

Figure 17. Degré de satisfaction envers le soutien informel reçu (n=125)



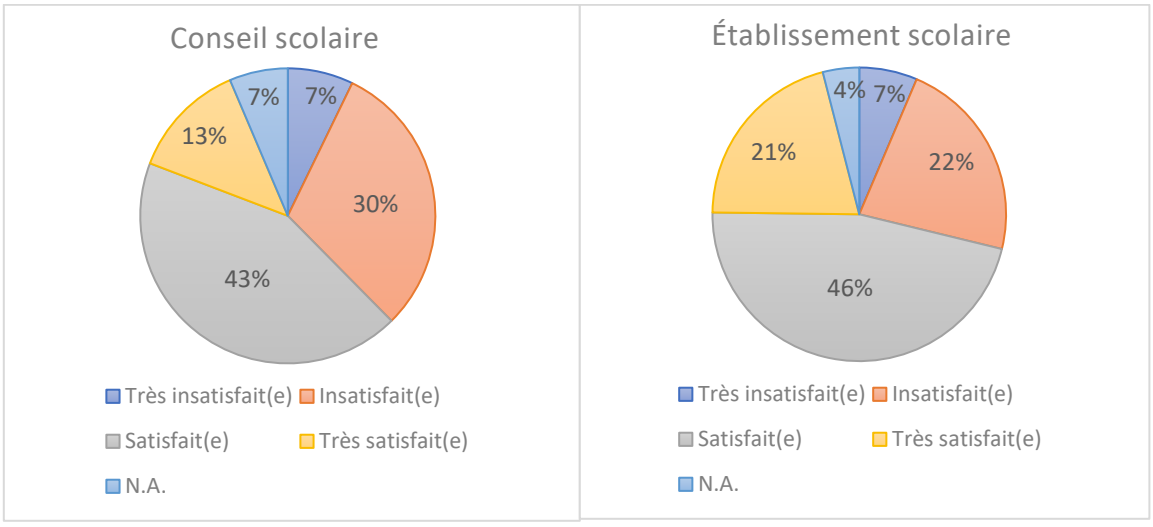
Le questionnaire sondait également les personnes répondantes sur leur degré de satisfaction à l'égard du programme d'insertion professionnelle mis en place par leur conseil ou leur établissement scolaires, lorsqu'elles avaient eu la possibilité d'en bénéficier. Pour ce faire, toujours en utilisant une échelle de satisfaction à quatre niveaux, les personnes devaient exprimer leur avis sur sept dimensions d'un tel programme. Le tableau 11 présente ces différentes dimensions, classées par ordre de taux de satisfaction (du plus élevé au plus bas), calculé en additionnant les fréquences des réponses « Satisfait(e) » et « Très satisfait(e) ».

Tableau 11. Degré de satisfaction envers divers aspects du programme d'insertion professionnelle (n=135)

Éléments	% Satisfait(e) + Très satisfait(e)
La qualité des mesures offertes	54,4
L'accessibilité des mesures offertes	53,6
La diversité des mesures offertes	52,8
La pertinence des mesures offertes	50,4
Les retombées ou apports des mesures offertes	47,2
La gestion des mesures offertes	44,0
La fréquence des mesures offertes	42,4

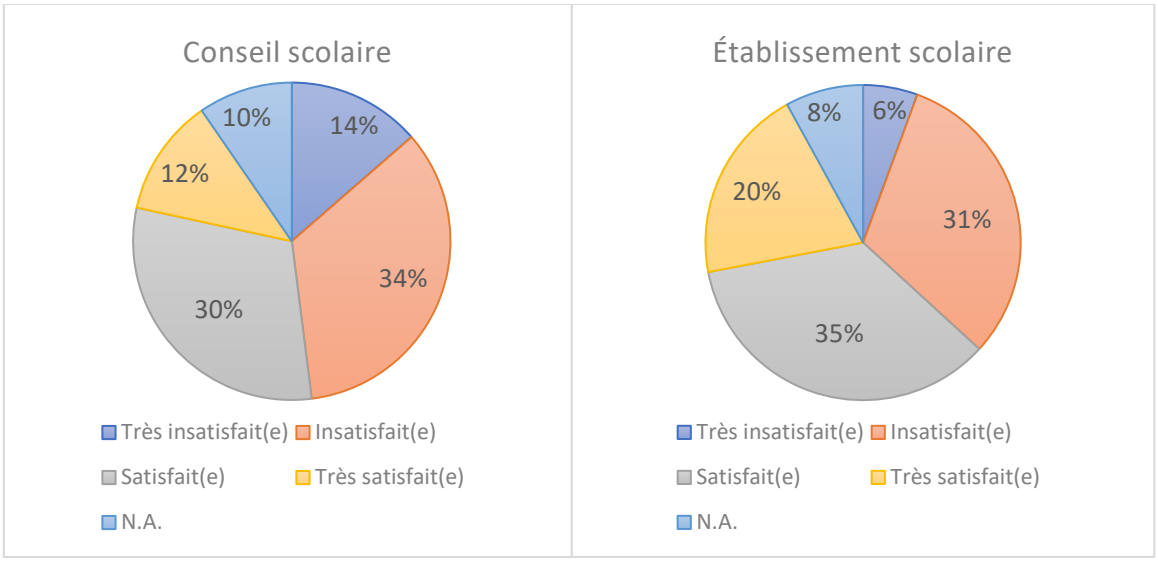
Les personnes étaient également invitées à indiquer leur niveau de satisfaction par rapport à la prise en charge du nouveau personnel enseignant par leur conseil scolaire et leur établissement scolaire actuels et ce, afin de faciliter leurs débuts dans la profession. Alors que le taux de satisfaction global (addition entre les « Très satisfait(e) » et les « Satisfait(e) ») envers le conseil scolaire atteint 56 %, il s'élève à 67 % en ce qui concerne l'établissement scolaire (figure 18).

Figure 18. Satisfaction de la prise en charge de l'insertion professionnelle par le conseil scolaire ou l'établissement scolaire



La question suivante portait sur un sujet similaire à la précédente, mais cette fois-ci, elle avait pour objectif d'évaluer le niveau de satisfaction des personnes répondantes concernant la prise charge du nouveau personnel enseignant d'immigration récente par leur conseil scolaire et leur établissement scolaire actuels. Alors que le taux de satisfaction global envers le conseil scolaire est de 42 %, il augmente à 55 % envers l'établissement scolaire (figure 19).

Figure 19. Satisfaction de la prise en charge de l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant d'immigration récente par le conseil scolaire ou l'établissement scolaire



Il est ainsi possible de constater que le niveau de satisfaction à l'égard de la prise en charge de l'insertion professionnelle du NPEIR présente des taux de 8 à 11 % inférieurs à ceux observés pour la prise en charge de l'insertion professionnelle en général.

Retombées spécifiques, limites et perspectives d'amélioration des pratiques facilitant l'insertion professionnelle en enseignement

Cette septième section du questionnaire aux personnes participantes d'exprimer leur perception concernant des impacts négatifs associés à la participation à un programme d'insertion professionnelle ou à divers dispositifs d'accompagnement en tant que nouveau personnel enseignant. Pour ce faire, une question les invitait à sélectionner autant d'éléments que souhaités dans une liste proposée d'impacts négatifs. Le tableau 12 présente la liste des différentes options de réponses, classées par le nombre de votes récoltés (du plus grand nombre au plus petit nombre). Il convient de souligner d'emblée que près de la moitié du personnel enseignant interrogé a indiqué ne pas percevoir d'impact négatif lié à la participation au programme d'insertion. Toutefois, la surcharge de travail a été l'impact négatif le plus fréquemment mentionné par les personnes répondantes (34 %), suivi du manque de temps pour effectuer les autres tâches professionnelles (31 %), deux éléments fortement liés entre eux.

Tableau 12. Perception des impacts négatifs d'un programme d'insertion professionnelle ou d'un dispositif d'accompagnement (n=120)

Impacts négatifs	n	%
Aucun impact négatif perçu	59	49,2
Surcharge de travail	41	34,2
Manque de temps pour mes autres tâches professionnelles	37	30,8
Stress supplémentaire lié à certaines mesures d'insertion	26	21,7
Risque de conformisme ou de ne pas développer son propre style d'enseignement	25	20,8

Pour terminer, les personnes étaient invitées à se prononcer sur les principales améliorations à apporter aux programmes d'insertion professionnelle. À cette fin, les personnes pouvaient choisir autant d'options que souhaitées parmi une liste de quinze éléments. Le tableau 13 présente cette liste, en commençant par les éléments ayant reçu le plus de votes. Il est possible d'y constater que les éléments perçus comme les plus importants à améliorer concerne une présence accrue de l'accompagnement et du soutien lors des débuts en enseignement (69 %), un programme arrimé à la réalité des personnes enseignantes d'immigration récente (64 %) et du temps de libération rémunérés pour s'investir dans des activités d'aide à l'insertion (55 %).

Tableau 13. Améliorations à apporter aux programmes d'insertion professionnelle (n=120)

Éléments	n	%
Intensifier l'accompagnement individuel en début de carrière.	83	69,1
Offrir un programme davantage arrimé aux besoins du nouveau personnel enseignant d'immigration récente.	77	64,2
Augmenter les jours de libération rémunérés pour participer à certaines mesures d'insertion.	66	55,0
Augmenter l'accessibilité du programme au personnel enseignant débutant.	59	49,1
Former à l'accompagnement et assurer le perfectionnement des personnes mentores et autres personnes intervenantes.	59	49,1
Mettre à contribution, reconnaître et valoriser davantage l'apport du nouveau personnel enseignant.	58	48,3
Sensibiliser et former les différentes personnes intervenantes dans le programme à l'approche interculturelle (ex : compétence à la communication interculturelle, mentorat interculturel, médiation interculturelle).	58	48,3
Traiter davantage des enjeux relatifs à l'enseignement dans les écoles de langue française en contexte minoritaire.	52	43,3

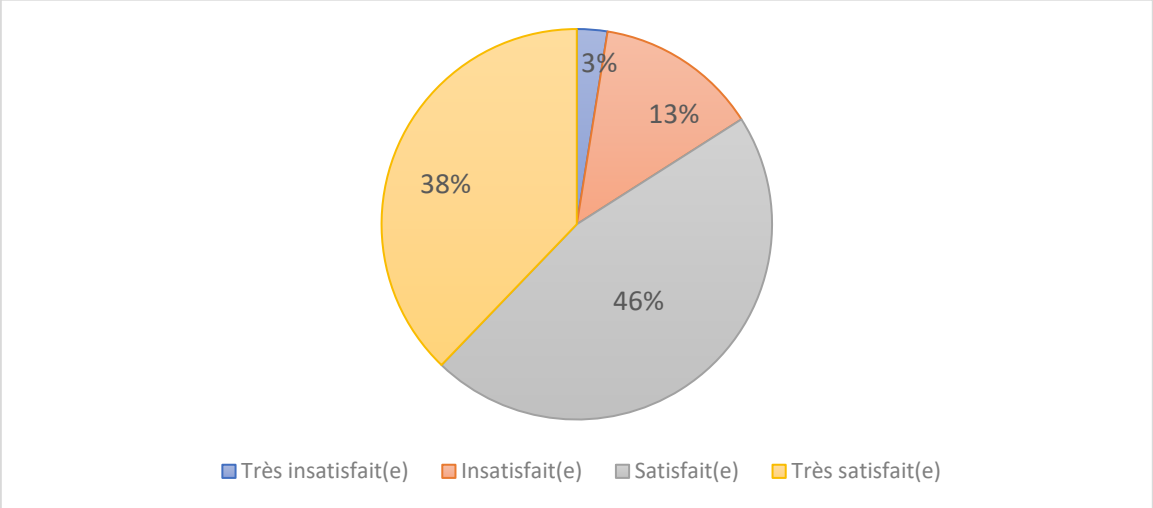
Améliorer ou bonifier le contenu du programme d'insertion.	46	38,3
Accroitre la collaboration avec les ressources externes (université, syndicats, associations professionnelles) pour diversifier l'offre de soutien et en assurer la cohérence.	42	35,0
Mettre davantage à contribution les personnes enseignantes récemment retraitées.	31	25,8
Améliorer l'arrimage et la cohérence entre les différentes mesures ou dispositifs du programme d'insertion.	31	25,8
Améliorer la coordination de l'offre de soutien et le suivi entre les différentes personnes intervenantes.	30	25,0
Accroître la rigueur de la démarche.	29	19,2
Aucune amélioration à apporter, tout me semble bien correct.	4	3,3

Rapport à la carrière et au milieu de travail

La dernière section du questionnaire avait pour but de permettre aux personnes participantes de poser un regard sur leur carrière en enseignement.

D'abord, les personnes participantes étaient invitées à évaluer leur satisfaction générale par rapport à leur travail en enseignement en utilisant une échelle de satisfaction à quatre niveaux. Un peu plus de la moitié (55 %) a choisi l'option « Satisfait(e) », tandis que 45 % ont sélectionné « Très satisfait(e) ». Toutefois, près d'une personne enseignante sur cinq (16 %) dit être « Insatisfaite », et 3 % « Très insatisfaite » (3 %) dans leur travail (figure 20).

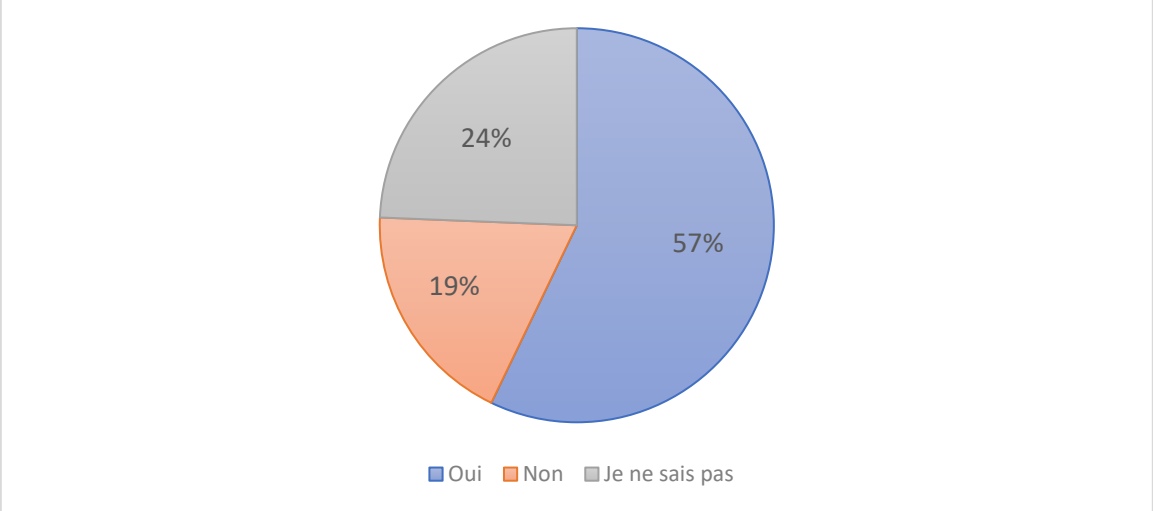
Figure 20. Satisfaction générale dans le travail enseignant (n=120)



La question suivante leur demandait si l'enseignement était leur premier choix de carrière. C'est le cas pour 57 % des personnes répondantes, ce qui représente près de trois personnes sur cinq.

Enfin, le questionnaire se concluait avec la question suivante : « Si vous pouviez revenir en arrière, feriez-vous le même choix de carrière? ». Parmi les personnes interrogées, 57 % ont mentionné qu'elles choisiraient à nouveau l'enseignement. 24 % ont répondu qu'elles ne savaient pas, laissant 19 % qui ont mentionné qu'elles ne feraient pas le même choix si c'était à refaire (figure 21).

Figure 21. Avis des personnes répondantes quant à la possibilité de choisir à nouveau une carrière en enseignement (n=119)



Synthèse des résultats au questionnaire

Avant de poursuivre avec la présentation des principaux constats effectués à la lumière des résultats au questionnaire, il semble judicieux de dresser d'abord une synthèse des principales découvertes obtenues à la suite de l'analyse des réponses au questionnaire. Pour ce faire, chacune des huit sections du questionnaire sont passées en revue afin de mettre en lumières leurs principaux résultats.

Caractéristiques démographiques, professionnelles et géographiques

Les personnes répondantes ont déclaré être immigrantes de première génération et membre du personnel enseignant avec au moins trois ans d'expérience au Canada et travaillant dans une école de langue française en contexte minoritaire. La majorité sont des femmes (62 %) et sont âgées entre 41 et 55 ans. 68 % ont le français comme langue maternelle et leurs origines sont principalement l'Afrique centrale, l'Europe de l'Ouest, l'Afrique du Nord et l'Afrique de l'Ouest. La moitié ont effectué leur formation à l'enseignement dans leur pays d'origine et environ deux tiers ont obtenu leur premier emploi dans une école de langue française en milieu minoritaire après 2013. La majorité enseigne à l'élémentaire (61 %) et détient un poste permanent ou à temps plein (91 %). Elles enseignent pour la plupart en Ontario (59%), en Colombie-Britannique (16 %) et en Alberta (12 %).

Formation initiale

Au moment de terminer leur plus récente formation initiale à l'enseignement, plus de la moitié des personnes se sentaient très compétentes, 23 % moyennement compétentes, 22 % un peu compétentes et seulement 2 % pas du tout compétentes.

Entrée en carrière

Environ trois personnes sur quatre ont obtenu un emploi à temps plein, en suppléance occasionnelle ou permanent pour leur première année d'enseignement. Lors de celle-ci, un nombre équivalent de personnes se sont senties très compétentes, moyennement compétentes ou un peu compétentes, et seulement 1 % pas du tout compétentes. Elles ont évalué leur sentiment de compétence pour 11 aspects de leur travail, toujours durant leur première année d'enseignement, révélant que la différenciation pédagogique, l'évaluation des apprentissages, la participation au mandat de l'école de langue française et l'utilisation du numérique étaient les aspects les moins maîtrisés. 55 % jugent leur insertion professionnelle facile ou très facile, 45 % la qualifient de difficile ou de très difficile. Plus de la moitié juge que leur statut de personne immigrante a contribué à une insertion plus difficile. Le soutien de la direction d'école et la culture de collaboration entre le personnel enseignant sont perçus comme des éléments clés facilitant l'insertion professionnelle.

Portrait des mesures de soutien existantes

Environ deux tiers des personnes indiquent qu'un programme d'insertion professionnelle formel existe dans leur conseil scolaire ou établissement, alors que près d'un quart ne sont pas certains de son existence. Cependant, la majorité des personnes répondantes expriment un intérêt pour ce type de programme, avec 77 % affirmant qu'elles seraient ou auraient été intéressées à y participer. Les principales raisons de la non-participation à de tels programmes incluent le manque d'information, le manque de temps et la surcharge de travail, ainsi que des contraintes liées à l'horaire et à l'accessibilité du programme.

Besoins de soutien et soutien reçu

Le nouveau personnel enseignant d'immigration récente ressent un besoin important de soutien au cours de ses premières années dans la profession, avec 92 % des personnes rapportant un besoin de soutien régulier ou occasionnel lors de leur première année, suivi d'une diminution progressive au fil des années, mais davantage marquée de la 3^{e} à la 4^{e} année. Les aspects du travail pour lesquels des besoins importants de soutien sont ressentis sont ceux liés à la réponse aux besoins des élèves en difficulté, à la gestion du stress, à la planification de l'enseignement et à l'adaptation à la culture de l'établissement. Concernant les sources de soutien jugées les plus pertinentes, les personnes interrogées identifient principalement le soutien des personnes enseignantes d'expérience, des membres de la direction et des personnes conseillères pédagogiques. Les mesures de soutien perçues comme les plus efficaces comprennent le soutien des collègues, le mentorat, la coplanification et le coenseignement avec des collègues expérimentés, ainsi que le temps de planification en commun avec eux et le soutien de la direction de l'école.

Satisfaction face au soutien reçu

La majorité des personnes se disent satisfaites du soutien formel reçu (55 %). Cependant, le soutien informel est perçu de manière plus positive, avec un taux de satisfaction global de 78 %. Le personnel enseignant issu de l'immigration a aussi exprimé son niveau de satisfaction par rapport à plusieurs dimensions des programmes d'insertion. La qualité, l'accessibilité et la diversité des mesures offertes ont été les aspects les mieux notés, tandis que la fréquence des mesures offertes a obtenu le taux de satisfaction le plus bas. La satisfaction face à la prise en charge de l'insertion professionnelle par l'établissement scolaire a été globalement plus élevée que celle reçue par le conseil scolaire. Cependant, en ce qui concerne la prise en charge spécifique du nouveau personnel enseignant d'immigration récente, les taux de satisfaction sont légèrement inférieurs, avec des écarts de 8 à 11 %.

Retombées, limites et perspectives d'amélioration

La moitié des personnes ont indiqué ne pas percevoir d'impacts négatifs associés à la participation à un programme d'insertion professionnelle. Toutefois, parmi celles qui en ont mentionnés, la surcharge de travail (34 %) et le manque de temps pour effectuer d'autres tâches professionnelles (31 %) ont été les plus fréquemment cités. Lorsqu'on les a invitées à identifier les principaux éléments à prendre en considération dans un programme d'insertion, les trois éléments les plus cités sont la présence accrue de l'accompagnement et du soutien lors des débuts en enseignement (69 %), un programme adapté à la réalité des personnes enseignantes d'immigration récente (64 %) et du temps de libération rémunéré pour s'investir dans des activités d'aide à l'insertion (55 %). D'autres éléments importants concernaient la formation à l'accompagnement, la valorisation de l'apport du nouveau personnel enseignant et la sensibilisation à l'approche interculturelle.

Rapport à la carrière

Plus de la moitié des personnes répondantes disent être satisfaites dans leur travail enseignant, tandis que 45 % mentionnent être très satisfaites. Une proportion non négligeable se dit toutefois insatisfaite (16 %) ou très insatisfaite (3 %). 57 % des personnes confirment que l'enseignement était leur premier choix de carrière. 57 % affirment qu'elles choisiraient à nouveau l'enseignement, un quart n'étaient pas certaines et 19 % mentionnent qu'elles feraient un choix différent.

Résultats au questionnaire : observations et principaux constats

Dans cette section du rapport, des résultats issus du questionnaire particulièrement intéressants sont examinés et discutés.

L'évolution du sentiment de compétence : de la fin des études à la première année d'enseignement

Un premier élément intéressant à étudier de plus près concerne le sentiment de compétence, évalué à deux moments dans le questionnaire par les personnes enseignantes issues de l'immigration. Les résultats révèlent qu'après avoir achevé leur formation initiale

en enseignement, un peu plus de la moitié des personnes répondantes (51 %) se sentaient très compétentes pour assumer pleinement leur travail en enseignement. En revanche, une fois en poste, au cours de leur première année dans une école de langue française en situation minoritaire, ce pourcentage diminue considérablement, avec seulement 32 % des personnes répondantes déclarant se sentir très compétentes. Cela suggère une diminution du sentiment de compétence perçu lors de la transition vers la pratique professionnelle.

Il est toutefois utile de rappeler que 61 % de ces personnes ont effectué leur formation à l'enseignement dans un pays autre que le Canada, ce qui suggère une possible préparation lacunaire à l'intégration du système éducatif canadien. En outre, le fait que le personnel enseignant d'immigration récente ayant fait partie de la présente recherche ait souvent déjà exercé la profession avant l'arrivée au Canada tend à confirmer que les expériences antérieures, bien que certainement aidantes, ne suffisent pas à combler les lacunes dans la compréhension des spécificités du système éducatif canadien et des défis rencontrés dans les écoles de langue française en situation minoritaire. Cette expérience ne semble pas toujours se traduire dans leur sentiment de compétence une fois en exercice au Canada, mettant en lumière l'importance d'une formation complémentaire ou d'un soutien adapté pour favoriser une transition professionnelle réussie.

L'accessibilité des mesures de soutien et le statut d'emploi

Lorsqu'elles ont été questionnées à propos de leur premier statut d'emploi en enseignement au Canada, 43 % des personnes consultées affirment avoir obtenu des suppléances occasionnelles ou des contrats à temps partiel pour une année scolaire complète ou moins. Il est ainsi possible de croire que l'accessibilité aux mesures de soutien à l'insertion professionnelle pour ces personnes pourraient être limitée. En effet, ces types de contrats précaires et à durée limitée peuvent rendre plus difficile l'accès à des programmes de soutien continu et à long terme souvent nécessaires pour favoriser une transition professionnelle réussie et l'intégration dans le système éducatif canadien. Il est possible que les ressources et les programmes d'accompagnement offerts, lorsque présents, ne soient pas suffisamment adaptés aux besoins spécifiques du personnel enseignant occupant des postes temporaires ou à temps partiel, soulignant la nécessité d'examiner de plus près les politiques et les programmes de soutien à l'insertion professionnelle afin de garantir leur accessibilité pour l'ensemble du personnel enseignant, quel que soit leur statut d'emploi.

Le statut de personne immigrante et l'impact sur le niveau de difficulté de l'insertion

Il importe de mentionner que bien que l'objectif principal de cette enquête soit de mieux identifier les mesures de soutien et les pratiques gagnantes pouvant contribuer à une insertion socioprofessionnelle harmonieuse, les résultats montrent que 55 % des personnes consultées ont qualifié leur insertion de facile ou de très facile. Il est ainsi bon de se rappeler que les parcours d'insertion réussis et harmonieux existent (et qu'il est judicieux de s'y intéresser). Il est par ailleurs possible d'y voir la conséquence de l'existence d'aspects positifs dans les politiques et les pratiques d'insertion professionnelle.

Cela dit, le constat selon lequel 51 % des personnes répondantes estiment que leur statut de personne immigrante a rendu leur processus d'insertion professionnelle plus difficile met en

lumière les défis spécifiques auxquels elles sont confrontées lorsqu'elles intègrent le système éducatif canadien. Cette perception peut découler de divers facteurs, notamment les différences culturelles, linguistiques et systémiques entre leur pays d'origine et le Canada. Encore une fois, cela souligne la nécessité de mettre en place des mesures de soutien qui puissent tenir compte des besoins spécifiques de ce nouveau personnel enseignant et contribuer à créer un environnement favorable à leur insertion socioprofessionnelle tout en valorisant leurs contributions.

Les conditions favorables à l'insertion et les acteurs-clés de soutien

À la question : « Selon votre expérience d'insertion dans la profession enseignante, quelles seraient les conditions qui faciliteraient ou auraient pu faciliter de façon significative votre insertion professionnelles? », les résultats mettent en évidence l'importance cruciale du soutien des membres de la direction d'école dans la facilitation des débuts de carrière. En effet, il semble que lorsque le nouveau personnel enseignant d'immigration récente bénéficie du soutien actif et bienveillant de leurs supérieurs hiérarchiques, il soit plus en mesure de comprendre les attentes institutionnelles et de s'adapter à son nouveau rôle. Il est possible de penser que ce soutien puisse prendre diverses formes, telles que des conseils sur les pratiques pédagogiques, des renseignements sur la culture de l'école, des ressources pour surmonter les défis rencontrés, des encouragements et de la rétroaction par rapport à leur travail et leur apports positifs au sein de l'école.

Sans grande surprise, la présence d'une culture de collaboration et de soutien mutuel au sein du personnel enseignant est elle aussi un facteur clé pour faciliter l'insertion professionnelle. Lorsqu'elles bénéficient d'un environnement de travail où la collaboration est encouragée, où elles peuvent partager leurs expériences, leurs idées et leurs ressources, les personnes récemment embauchées se sentent plus soutenues et plus confiantes dans leur pratique professionnelle. Cette culture de collaboration favorise également une cohésion au sein de l'école et un sentiment d'appartenance au milieu.

Mais au-delà de ces deux aspects identifiés comme particulièrement aidants pour l'insertion, il demeure important de souligner que les cinq autres conditions (supervision pédagogique et rétroaction, existence d'un programme d'insertion professionnelle, tâche stable dans le temps, obtention d'un poste régulier et allégement de la tâche) ont également été perçues comme des éléments grandement facilitants. En effet, l'allègement de tâche, bien qu'elle ait été identifiée comme la condition la moins facilitante, a tout de même été jugée comme facilitante par 64 % des personnes interrogées. Cet aspect demeure donc significatif, mettant ainsi en évidence que l'efficacité d'un programme d'insertion réside dans la diversité et la variété des mesures de soutien qu'il propose.

La méconnaissance des programmes : une limite de taille?

Le fait que plus d'une personne sur quatre ait choisi l'option « Je ne sais pas » en réponse à la question sur l'existence d'un programme d'insertion professionnelle formel au sein de leur conseil scolaire ou de l'école où ils travaillent actuellement soulève certaines interrogations. Il est possible de penser que cela indique simplement l'absence de programme. Toutefois, il est également possible de soupçonner une éventuelle lacune dans la communication ou la

sensibilisation du nouveau personnel enseignant quant aux ressources mises à leur disposition pour faciliter l'insertion. Les résultats obtenus à une autre question concernant les raisons d'une non-participation à un programme tendent à confirmer cette hypothèse. En effet, 32 % des personnes consultées ont évoqué le manque d'informations sur le programme comme raison première.

Il est également envisageable que certaines personnes enseignantes aient du mal à identifier les programmes d'insertion professionnelle formels en raison de leur complexité ou de leur manque de clarté dans leur formulation ou leur présentation. Les programmes d'insertion professionnelle peuvent en effet impliquer une variété d'initiatives, telles que des journées d'orientation, des séances de formation, du mentorat, des programmes d'observation ou d'autres formes de soutien, et il est possible que certaines personnes ne reconnaissent pas ces initiatives comme faisant partie d'un programme d'insertion formel.

Enfin, il est important de considérer que certaines personnes pourraient se sentir hésitantes à affirmer qu'un programme d'insertion formel existe par peur de donner une réponse incorrecte.

Dans tous les cas, cette tendance souligne l'importance d'une communication claire et efficace de la part des autorités scolaires concernant les programmes et les ressources disponibles pour soutenir l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant, qu'il soit d'immigration récente ou non. Il serait également crucial d'offrir des formations ou des sessions d'information régulières aux nouvelles personnes enseignantes pour les aider à comprendre les ressources disponibles et à en tirer pleinement parti.

Ce qui est toutefois indéniable, c'est que les résultats démontrent qu'il existe un très fort intérêt pour les programmes d'insertion formels. Avec un taux de réponse dépassant légèrement les 92 % de personnes qui affirment être, avoir été ou auraient été intéressées à y participer, il est évident que les personnes enseignantes en début de carrière reconnaissent pleinement la valeur et l'importance de ces programmes pour les aider à s'adapter et à s'épanouir dans leur nouveau rôle.

Surmonter les obstacles à la participation aux programmes d'insertion

Les résultats obtenus fournissent un aperçu précieux des principaux obstacles et préoccupations auxquels les personnes enseignantes en début de carrière peuvent être confrontées lorsqu'il s'agit de participer à des programmes d'insertion professionnelle. Le manque d'information à propos du programme a déjà été abordé et renforce l'idée d'améliorer la communication et la sensibilisation autour des programmes d'insertion professionnelle. Ensuite, le manque de temps ou la surcharge de travail a été identifié comme le second obstacle à leur participation. Ceci souligne les défis pratiques auxquels sont confrontés les personnes enseignantes, qui peuvent avoir du mal à concilier leurs responsabilités professionnelles avec leur engagement dans un programme d'insertion leur exigeant du temps et de l'énergie supplémentaire. Un horaire incompatible a également été identifié comme un obstacle par 17 %. Cela suggère que la planification des activités d'insertion professionnelle doit tenir compte des contraintes de temps des personnes enseignantes, en proposant des options flexibles et adaptées à leurs horaires chargés. Par

exemple, leur arrivée en cours d'année ne devrait pas constituer un frein à l'accès à différents volets du programme d'insertion.

Les besoins de soutien et leur évolution au fil des ans

L'analyse des données permet de mettre en lumière des tendances concernant le besoin de soutien ressenti par le personnel enseignant d'immigration récente au cours de leurs premières années d'exercice. On observe en effet que durant la première année d'exercice, une proportion écrasante de 92 % des personnes rapportent avoir ressenti un besoin d'être soutenues de façon régulière ou occasionnelle. Cette observation souligne l'importance cruciale du soutien lors de la phase initiale de transition dans la carrière enseignante, où les nouveaux enseignants doivent s'adapter à de nombreux défis et responsabilités. Cela concorde d'ailleurs avec d'autres résultats obtenus qui rapportent que la principale amélioration à apporter aux programmes d'insertion consiste en une présence accrue de l'accompagnement et du soutien lors des débuts en enseignement.

Il est cependant intéressant de noter que ce besoin de soutien diminue progressivement au fil des années et qu'une analyse plus approfondie révèle une diminution notable de 22,7 % entre la troisième et la quatrième année d'exercice. Cette baisse peut refléter une plus grande confiance et une autonomie bonifiée, et ce, acquises par les personnes enseignantes au fil du temps, ainsi qu'une meilleure adaptation aux exigences de la profession. Si cette diminution ne devrait pas être interprétée comme une indication que le soutien n'est plus nécessaire ou pertinent au-delà de la troisième année d'exercice, ces résultats soulignent l'importance d'assurer un soutien accru jusqu'à la quatrième année.

Le niveau de satisfaction et les besoins de soutien spécifiques aux NPEIR

Le niveau de satisfaction global envers la prise en charge de l'insertion professionnelle du personnel par le conseil scolaire et l'établissement scolaire actuels est relativement modéré. En effet, alors que 56 % des personnes répondantes se disent satisfaites ou très satisfaites de la prise en charge par le conseil scolaire, ce chiffre atteint 67 % pour l'établissement scolaire. Cela suggère une certaine satisfaction, mais laisse également une marge d'amélioration.

Les données montrent par ailleurs que le niveau de satisfaction concernant la prise en charge de l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant d'immigration récente est légèrement inférieur à celui observé pour les mesures d'insertion destinées à l'ensemble du personnel enseignant. Cette différence de satisfaction de 8 à 11 % indique un besoin d'améliorer spécifiquement le soutien offert aux personnes enseignantes issues de l'immigration. Encore une fois, cela concorde avec les résultats obtenus concernant les principales améliorations à apporter au programme d'insertion. En effet, en plus d'une présence accrue du soutien lors des débuts en enseignement, telle que mentionnée plus tôt, des programmes d'insertion davantage arrimés aux besoins du nouveau personnel enseignant d'immigration récente a été identifié comme la deuxième amélioration la plus souhaitée par les personnes consultées.

Le soutien familial : pilier essentiel à l'insertion professionnelle du NPEIR

Il apparait important de revenir sur le fait que 83 % des personnes répondantes ont identifié le conjoint ou la conjointe, les ami(e)s et la famille comme étant une des sources de soutien les plus pertinentes, la plaçant au deuxième rang des sources de soutien les plus significatives après l'appui offert par le personnel enseignant d'expérience (86 %). Ces résultats mettent en lumière un constat important : le processus d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant d'immigration récente est un sujet complexe et multifacette nécessitant une approche holistique. En effet, en examinant ce processus, il est essentiel de reconnaître que le soutien dont bénéficient ces personnes enseignantes en dehors du milieu scolaire est tout aussi crucial que le soutien qu'ils reçoivent au sein de l'établissement éducatif. Les personnes enseignantes issues de l'immigration faisant souvent face à des défis uniques liés à leur adaptation dans un nouveau pays, une nouvelle culture et un nouveau système éducatif, la famille peut fournir un soutien émotionnel essentiel en offrant un environnement de compréhension et de soutien face aux défis rencontrés par la personne enseignante immigrante. Le soutien familial peut aussi contribuer à renforcer le sentiment d'appartenance et de connexion à la nouvelle communauté dans laquelle la nouvelle personne enseignante immigrante évolue. En outre, se sentir soutenu et intégré dans sa propre sphère familiale peut favoriser un sentiment de sécurité et de confiance, souvent essentiel pour réussir dans un nouvel environnement professionnel.

Il importe donc de garder en tête que le soutien de la famille est un élément crucial à considérer lors de l'examen du processus d'insertion professionnelle du personnel enseignant néo-canadien. En effet, l'idée que le bien-être dans la profession enseignante est étroitement lié au bien-être de l'entourage personnel est fondamentale.

LES ENTRETIENS DE RECHERCHE

Tel que mentionné plus haut, la méthodologie de recherche de l'étude de cas a la particularité d'examiner en profondeur un phénomène à l'étude. Conséquemment, elle recourt généralement à plusieurs sources de données dans le but d'offrir une perspective complète et approfondie sur ledit phénomène. Dans le cadre de cette étude, l'enquête par questionnaire a permis, dans un premier temps, de répondre aux questions de recherche en brossant un portrait global des besoins ressentis par le NPEIR lors de son insertion ainsi que les mesures d'aide dont il a pu bénéficier. Elle a également mis en lumière les retombées positives des mesures de soutien déjà en place et permis d'en comprendre davantage les limites.

Toutefois, dans un souci de valider, d'enrichir et d'approfondir les données obtenues au moyen du questionnaire, il était nécessaire de procéder également à une collecte de données de nature qualitative. La réalisation d'entretiens de recherche individuels constituait ainsi un moyen privilégié de recueillir des informations supplémentaires et complémentaires à celles obtenues lors de l'enquête par questionnaire et, par conséquent, d'apporter des réponses plus précises et nuancées aux questions ciblées par la recherche. En effet, l'avantage de l'entretien réside dans sa capacité à fournir à la personne chercheuse des données riches et approfondies, en offrant un accès privilégié aux sentiments et aux pensées des personnes participantes à la recherche (Savoie-Zajc, 2011). De manière plus précise, l'entretien semi-dirigé a été retenu comme méthode de collecte de données puisqu'il offre un cadre permettant de s'assurer de couvrir les différents thèmes liés aux questions de recherche, tout en permettant une certaine souplesse dans l'interaction entre les personnes participantes et chercheuses (Savoie-Zajc, 2009) : il permet ainsi d'adapter les questions en fonction des réponses des personnes participantes, d'explorer de nouveaux sujets qui peuvent émerger pendant l'entretien et de poser des questions de suivi afin de clarifier ou d'approfondir certains éléments de réponse.

Deux collectes de données par entretiens semi-dirigés individuels ont ainsi été réalisées simultanément : l'une ciblant la même population que celle ayant répondu au questionnaire, à savoir le personnel enseignant issu de l'immigration (PEII) des écoles canadiennes de langue française en contexte minoritaire, et l'autre visant des personnes du milieu de l'éducation (PMÉ), occupant divers rôles et fonctions dans le domaine de l'éducation, provenant de milieux reconnus pour leurs bonnes pratiques en matière d'accueil, d'intégration et d'accompagnement du NPEIR et ayant déployé d'importants efforts en ce sens au cours des dernières années. Les démarches relatives à ces deux collectes de données sont explicitées dans les paragraphes ci-dessous.

Entretiens individuels auprès du personnel enseignant issus de l'immigration (PEII)

Les personnes répondantes au questionnaire, une fois celui-ci complété, avaient la possibilité de signifier leur intérêt à participer à un entretien individuel semi-dirigé d'une durée approximative de 60 minutes afin d'approfondir les différentes thématiques centrales à la recherche. De ce fait, tout comme pour la participation au questionnaire, les personnes prenant part à l'entretien de recherche devaient répondre aux critères de sélection suivants :

- Être une personne immigrante de première génération (n'étant pas née au Canada) et avoir effectué ses études élémentaires et secondaires dans un pays autre que le Canada;
- Être une personne enseignante possédant trois années ou plus d'expérience en enseignement au Canada;
- Être un membre du personnel enseignant d'une école de langue française en contexte minoritaire.

Sur les 119 personnes ayant complété le questionnaire qui était accessible du 22 janvier au 6 mars 2024, 69 ont manifesté leur intérêt à participer à l'entretien de recherche. Au cours de ces six semaines, une douzaine de ces volontaires ont été sélectionnés de façon partiellement aléatoire, en veillant à maintenir un équilibre entre les genres et à assurer une représentation diversifiée des pays d'origine et de la province ou territoire de résidence. L'échantillon final est ainsi constitué d'un nombre égal d'hommes et de femmes provenant de sept pays différents, enseignant dans six provinces canadiennes. L'ensemble des entretiens auprès de cette population a été réalisé sur une période de cinq semaines, soit entre le 30 janvier et le 5 mars 2024.

La structure de l'entretien semi-dirigé réalisé auprès des PEII tient compte de plusieurs considérations. Ainsi, l'ordre des questions a été étudié, débutant par des questions générales de type descriptif ne demandant pas un niveau d'investissement cognitif ou émotionnel élevé de la part de la personne participante. Cette première partie de l'entretien est en effet l'occasion de rappeler l'objectif de la recherche, son caractère confidentiel et de confirmer son accord à participer. Les premières questions, plutôt descriptives, visent à mettre à l'aise la personne interrogée et à établir un lien de confiance. Des questions requérant une forme plus complexe d'analyse de son expérience sont ensuite introduites (volet analytique). Enfin, des sections dites « de positionnement » et « théoriques » invitent la personne consultée à exprimer des opinions et à émettre des hypothèses au sujet des différents thèmes abordés.

Les thématiques discutées durant les entretiens auprès des PEII étaient les suivants :

- L'origine de la personne enseignante participante, le nombre d'années vécues au Canada, son expérience canadienne d'enseignement et les niveaux et matières enseignés.
- Les activités, les mesures et les stratégies de soutien ayant facilité l'insertion professionnelle de façon significative.
- Les acteurs clés ayant contribué à faciliter l'insertion professionnelle.

- Les activités, les mesures et les stratégies de soutien particulièrement efficaces au plan de l'accueil et du bien-être ainsi qu'au niveau du développement des compétences professionnelles.
- Les particularités et les défis de l'insertion dans un contexte francophone minoritaire et les activités, les mesures et les stratégies de soutien l'ayant facilité.
- Les possibilités d'amélioration de l'encadrement et de l'accompagnement offerts au NPEIR.
- La proposition d'activités, de mesures ou de stratégies de soutien en contexte de pénurie de même que dans un contexte idéal.

Entretiens individuels auprès des personnes du milieu de l'éducation (PMÉ)

Afin de constituer notre bassin de PMÉ pour cette seconde vague de collecte de données par entretiens individuels, une méthode d'échantillonnage par *boule de neige* a cette fois été employée. Dans cette méthode, les chercheurs et chercheuses recrutent des personnes participantes en leur demandant de recommander d'autres individus qui répondent aux critères de l'étude. Les personnes contactées peuvent ensuite en recommander d'autres à leur tour, créant ainsi un effet « boule de neige ». Cette méthode est généralement employée lorsqu'il est difficile d'identifier ou d'accéder à des personnes participantes répondant à des critères de sélection précis. Ainsi, des personnes de la CTF/FCE ont pu proposer à la chercheuse une liste de personnes volontaires potentielles, répondant aux critères recherchés, soit des personnes provenant de milieux reconnus pour leurs excellentes pratiques en matière d'accueil, d'intégration et d'accompagnement au NPEIR ou qui ont déployés plusieurs efforts en ce sens durant les dernières années dans le cadre de leurs fonctions. Durant le processus de recrutement, il est à noter qu'un effort particulier a été réalisé afin d'obtenir la participation de personnes provenant de provinces et de territoires variés.

Au final, 12 PMÉ répondant aux critères ont ainsi participé à l'entretien de recherche semi-dirigé individuel d'une durée approximative de 60 minutes. L'échantillon est ainsi composé de neuf femmes et de trois hommes, œuvrant dans dix provinces et territoires canadiens et occupant des fonctions diverses. L'ensemble des entretiens auprès de cette population a été réalisé sur une période d'environ un mois, soit entre le 22 janvier et le 21 février 2024.

La structure de l'entretien semi-dirigé destiné aux PMÉ est similaire à celle décrite à la section précédente, conçu pour les PEII. Ainsi, l'entretien débutait par des questions de nature plus générale de type descriptif, suivi de questions de type analytique et se terminant par les mêmes volets « positionnement » et « théorique », invitant la personne interviewée à exprimer des opinions ainsi qu'à émettre des hypothèses et des recommandations.

Les thèmes abordés durant les entretiens auprès des PMÉ étaient les suivants :

- Les fonctions exercées par la personne participante, son lieu de travail ainsi que son rôle dans la mise en place de mesures d'aide à l'insertion professionnelle.
- Les activités, les mesures et les stratégies particulièrement efficaces pour l'accueil et le bien-être du NPEIR.

- Les activités, les mesures et les stratégies de soutien particulièrement efficaces au plan de l'insertion du NPEIR dans la profession enseignante au Canada.
- Les acteurs clés qui facilitent l'insertion professionnelle du NPEIR.
- Les activités, les mesures et les stratégies de soutien à l'insertion aux retombées plus limitées.
- Les particularités et les défis de l'insertion dans un contexte francophone minoritaire et les activités, les mesures et les stratégies de soutien pouvant la faciliter.
- Les possibilités d'amélioration de l'encadrement et de l'accompagnement offerts au NPEIR.
- La proposition d'activités, de mesures ou de stratégies en contexte de pénurie ainsi que dans un contexte idéal.

LES RÉSULTATS AUX ENTRETIENS INDIVIDUELS

Étant donné que les deux collectes de données réalisées par entretiens individuels auprès des PEII et des PMÉ portaient sur des thèmes similaires, les résultats obtenus auprès de ces deux types de personnes participantes ont parfois été regroupés, documentant ainsi de façon complémentaire et plus complète certains des sujets abordés.

Profil des personnes ayant participé aux entretiens

Avant de présenter les résultats provenant des entretiens, il importe de dresser un profil succinct des personnes qui ont participé. Les profils des PEII sont d'abord présentés, suivis de ceux des PMÉ.

En ce qui concerne les PEII, tel que mentionné précédemment, l'échantillon compte un nombre égal de femmes et d'hommes, soit six femmes et six hommes, pour un total de douze. Pour ce qui est de la répartition géographique, le tableau 14 indique que cinq PEII enseignent en Ontario, deux en Nouvelle-Écosse et deux au Nouveau-Brunswick. Les provinces de l'Île-du-Prince-Édouard, du Manitoba et de la Colombie-Britannique ont quant à elles chacune une PEII participant à l'entretien. En termes d'origine, les PEII proviennent de 7 pays différents, soit l'Algérie (2), la Belgique (1), le Cameroun (3), la France (2), le Maroc (2), la Suisse (1) et le Togo (1).

Tableau 14. Profil des personnes enseignantes issues de l'immigration (PEII) ayant participé aux entretiens de recherche

#	Genre	Province	Pays d'origine	Années d'expérience en enseignement au Canada	Palier d'enseignement actuel
PEII 1	F	NÉ	France	6	Élémentaire
PEII 2	M	IPE	Belgique	4	Secondaire
PEII 3	M	ON	Togo	9	Secondaire
PEII 4	F	ON	Maroc	4	Élémentaire

PEII 5	F	ON	Suisse	4	Élémentaire
PEII 6	M	MB	Cameroun	5	Secondaire
PEII 7	F	ON	Maroc	5	Élémentaire
PEII 8	M	NÉ	Algérie	14	Secondaire
PEII 9	M	ON	Cameroun	7	Secondaire
PEII 10	F	CB	France	4	Secondaire
PEII 11	M	NB	Cameroun	1	Secondaire
PEII 12	F	NB	Algérie	5	Secondaire

Les PEII consultées détiennent entre une et quatorze années d'expérience en enseignement au Canada, l'échantillon présentant une expérience moyenne de 6,75 ans. Finalement, en ce qui concerne le palier d'enseignement au moment de la collecte de données, la majorité (7) des PEII enseignent au niveau secondaire, tandis que 5 enseignent au niveau élémentaire.

En ce qui a trait aux PMÉ, l'échantillon compte neuf femmes et trois hommes, pour un total de douze également, et elles travaillent dans huit des onze provinces et territoires canadiens à majorité anglophone. Les provinces et territoires non représentés dans l'échantillon sont l'Île-du-Prince-Édouard, le Nouveau-Brunswick, les Territoires du Nord-Ouest et le Yukon. À l'exception de l'Ontario, représentée par 6 PMÉ, l'Alberta, la Colombie-Britannique, le Manitoba, la Nouvelle-Écosse, le Nunavut, la Saskatchewan et Terre-Neuve-et-Labrador sont représentés par une PMÉ. Elles occupent des fonctions diverses. Parmi elles, nous comptons des personnes occupant des postes de cadre ou du personnel œuvrant dans des associations professionnelles ou organismes au service de l'éducation de langue française, des gestionnaires ou du personnel en ressources humaines, des personnes à la direction générale ou à la direction des services pédagogiques de CS, ainsi que d'anciens membres de direction d'établissement. Dans les sections qui suivent, elles sont identifiées avec les acronymes PMÉ-1 à PMÉ-12.

L'arrivée au Canada et l'intégration socioculturelle

L'intégration socioculturelle est un processus par lequel les individus ou les groupes s'intègrent dans une société en adoptant et en s'adaptant aux normes, aux valeurs, aux coutumes et aux comportements de cette dernière. Cela implique souvent d'en apprendre la langue dominante et les codes sociaux et culturels, de même que de participer activement à la vie sociale, économique et politique de la société d'accueil. Ce processus peut être complexe et vécu de façon plus ou moins difficile en fonction de divers facteurs tels que la culture d'origine, le contexte socio-économique, les politiques d'immigration et d'intégration, ainsi que les attitudes et les perceptions des membres de la société d'accueil envers les nouveaux arrivants. Puisque ce processus, pour être facilité, nécessite des efforts à la fois de la part des personnes nouvellement arrivées ainsi que du soutien de la part des institutions et des communautés locales, il n'est pas surprenant que de nombreuses PMÉ consultées lors des entretiens aient mentionné l'importante responsabilité des CS dans ce processus d'intégration socioculturelle du NPEIR. Cette section fait donc état des témoignages des PMÉ participantes au sujet des mesures, des pratiques et des stratégies déployées à l'arrivée du NPEIR pour assurer son intégration socioprofessionnelle dans le milieu scolaire et parfois même, avant son arrivée au Canada. Puisque les PEII n'étaient pas

questionnées à ce sujet, nous présentons ici seulement les résultats issus des témoignages des PMÉ.

Favoriser l'intégration socioprofessionnelle avant l'arrivée au Canada

Dans les cas où les personnes sont embauchées directement à l'étranger, plusieurs PMÉ consultées ont mentionné l'importance d'établir rapidement une communication avec ces personnes et ce, bien avant leur arrivée au Canada.

Dans le CS ontarien de PMÉ-4, par exemple, les services des ressources humaines (RH) ont l'habitude de transmettre aux personnes immigrantes une documentation concernant le CS (sa description, sa mission, sa vision) ainsi que des informations sur le système éducatif dans lequel elles s'apprêtent à s'intégrer. Parfois, mentionne PMÉ-4, lorsque le lieu de travail de la personne est déjà déterminé, le CS peut lui offrir la possibilité de la mettre en contact avec la direction de l'établissement scolaire. Le processus de familiarisation et de socialisation au milieu d'accueil peut ainsi débuter et ce, sans attendre l'arrivée au Canada. Par ailleurs, dans les cas où une personne est recrutée pour un remplacement en cours d'année scolaire, des efforts sont déployés pour favoriser la communication entre la personne remplacée et sa remplaçante afin de faciliter la transition. Cette communication, préalable à l'arrivée au pays, peut également permettre aux élèves de faire connaissance avec leur nouvelle ressource enseignante grâce à des logiciels de vidéoconférence.

Une stratégie similaire a aussi été employée dans le CS de langue française britanno-colombien, cette fois pour de potentiels membres du personnel enseignant. PMÉ-3 explique : « On avait mis en place, au travers de *Zoom*, des échanges entre écoles et […] les gens qui avaient été retenus par ressources humaines comme étant des gens potentiels pour venir ici un an, deux ans, trois ans, pour venir au Canada, avec des échanges pour voir en salle de classe ou voir en salle virtuelle, comment ça se passe ». En plus d'établir un premier contact avec la salle de classe canadienne, cette stratégie permet de confirmer, en quelque sorte, le choix professionnel des personnes souhaitant immigrer, « […] pour que bien avant de s'en venir ici, qu'ils comprennent que… est-ce que c'est ça qu'ils veulent vivre ? » (PMÉ-3).

Dans un autre CS de l'Ontario, nous indique PMÉ-5, ils ont procédé à l'embauche d'une personne consultante qui veille à contacter la personne nouvellement embauchée avant son arrivée au pays : « Cette personne-là a le mandat, dès qu'ils embauchent quelqu'un à l'international, de communiquer avec cette personne pendant qu'elle est dans son pays et de commencer à la préparer pour ses cours qu'elle va enseigner, le fonctionnement de l'école, etc. ».

Recruter et outiller le personnel avant son intégration dans le système éducatif canadien

Afin de faire face à la pénurie actuelle de personnel enseignant de langue française, le ministère de l'Éducation de l'Ontario s'est doté d'une stratégie de recrutement et de rétention du personnel enseignant. C'est dans cette optique qu'il a développé, en partenariat avec le *Centre Franco* (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques), un organisme au service du développement et de l'épanouissement de l'éducation en langue française, le site web *Enseigner en français en Ontario*, s'adressant à toutes les personnes intéressées à

intégrer l'un des douze CS de langue française de la province. PMÉ-5 rapporte que sur ce site, une section spécifiquement destinée aux personnes enseignantes qualifiées à l'extérieur du Canada les guide pas à pas dans les différentes étapes pour devenir membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Elle poursuit en expliquant le fonctionnement de *La passerelle*, structure visant à faciliter le recrutement en permettant d'accompagner les personnes candidates qualifiées : « *La passerelle*, c'est notre banque de candidatures, donc les gens s'inscrivent ici et ils peuvent soumettre leur candidature. Les conseils scolaires sont branchés sur cette banque-là : ils sont capables d'aller fouiller dans la banque ». Elle explique que cette banque de candidatures permet de recueillir des informations sur les personnes candidates, notamment leurs formations antérieures, leur pays d'origine, leur maîtrise de l'anglais, leur situation en matière d'immigration, leurs niveaux et domaines d'enseignement, ainsi que les régions ou les types de conseils scolaires qu'elles souhaiteraient intégrer. Ce faisant, les CS sont guidés quant aux choix des personnes qu'ils souhaitent rencontrer dans le cadre d'une entrevue d'embauche. Le site offre par ailleurs diverses ressources pour former et outiller adéquatement ces personnes candidates à leur futur emploi. Par exemple, une autoformation d'environ une heure est proposée et permet de faire un tour d'horizon du Canada et de l'Ontario et, plus spécifiquement, du système éducatif ontarien. Un avantage significatif de cette stratégie est qu'elle simplifie et accélère le processus de recrutement pour les CS, tout en facilitant l'intégration socioprofessionnelle des NPEIR en leur fournissant des ressources et des formations adaptées à leurs besoins, disponibles avant même leur arrivée au Canada ou dans les écoles ontariennes.

Dans la même veine, une accessibilité accrue à de la formation d'appoint a elle aussi été mentionnée comme stratégie pouvant aider les personnes intéressées à se qualifier pour enseigner au Canada. En effet, la reconnaissance des qualifications étrangères, y compris les formations en enseignement, peut être un défi important pour de nombreuses personnes immigrantes et ce, quelle que soit la province ou le territoire qu'elles souhaitent intégrer. Afin de s'assurer que le personnel d'immigration récente réponde aux attentes et aux exigences canadiennes et provinciales en matière d'éducation et d'enseignement, il arrive fréquemment que celui-ci doive passer des examens et/ou suivre des cours supplémentaires pour obtenir la reconnaissance de leurs qualifications en enseignement. À ce sujet, PMÉ-10 mentionne que le CS de langue française de la Saskatchewan a établi des partenariats avec des institutions universitaires dans le but de proposer des cours d'appoint, préalablement sélectionnés par le CS, aux personnes intéressées par des postes dans leurs écoles. Ces cours, disponibles à distance, offrent ainsi la possibilité d'être suivis depuis n'importe où dans le monde. Ainsi, pouvant être accessibles avant même l'arrivée au Canada, ces formations simplifient l'obtention du permis nécessaire à l'exercice de la profession, tout en favorisant une meilleure compréhension du contexte éducatif que ces personnes s'apprêtent à intégrer. Elles renforcent également la confiance du futur personnel et contribuent possiblement à atténuer le choc culturel ressenti une fois au pays.

Diversification des postes

Dans certains CS, les personnes de l'international qui n'ont pas toujours les qualifications requises pour enseigner lors de leur arrivée sont encouragées à occuper des postes non-enseignants dans les écoles, ce qui leur permet de s'intégrer progressivement dans le système éducatif, tout en acquérant de l'expérience et en se familiarisant avec la culture scolaire canadienne. PMÉ-6, qui œuvre dans un CS ontarien situé en région urbaine, explique : « […] c'est quand même un assez grand réseau scolaire, il y a beaucoup de postes qui sont reliés à l'enseignement, mais qui ne nécessitent pas nécessairement de brevet d'enseignant et qui permettent à des gens qui aiment l'enseignement de commencer à s'intégrer dans des écoles, sur d'autres postes […] ». Elle ajoute : « Il y a aussi des postes, par exemple, d'intervention sociale, de *coach*, pour aider des différents groupes d'écoliers, selon les problématiques qu'ils vivent, d'insertion sociale, des groupes amérindiens, des groupes noirs; ils vont avoir toutes sortes d'aide à l'enseignement qui ne requièrent pas toujours non plus des brevets d'enseignement et qui peuvent faire valoriser les acquis des nouveaux arrivants qui ont peut-être un bagage qui leur permet d'intervenir là. Et encore une fois, se familiariser avec le réseau, obtenir un revenu. Puis, ce qui est bien, c'est que peu importe le statut, c'est qu'il y a quand même un transfert des conditions de travail qui peut se faire par la suite ». Bien qu'il ne s'agisse pas toujours de postes à temps complet, cette façon plus « douce » d'entrer dans la profession possède néanmoins ses avantages, dont celui de ne pas avoir cette pression, dès les débuts, de mener une classe avec tout ce que cela implique en termes de responsabilités et d'ajustement. C'est aussi un moyen d'augmenter les chances de rétention de ce personnel qui, parfois trop vite plongé dans la profession, est à risque de décrochage professionnel en raison d'expériences d'insertion difficiles.

Favoriser l'intégration à la vie quotidienne canadienne

Les échanges avec les PMÉ ont permis de révéler la mise en place de dispositifs d'accompagnement visant à aider le NPEIR à mieux appréhender les procédures administratives associées à leur arrivée au Canada et à s'adapter plus facilement à leur nouvelle vie quotidienne dans le pays d'accueil.

Selon plusieurs PMÉ, le NPEIR est souvent mal préparé quant à une diversité d'aspects de la vie au Canada, tels que le logement, les transports, le système monétaire ou les normes vestimentaires adaptées aux conditions climatiques locales. Pour remédier à ces lacunes, certains CS cherchent à mieux accompagner le personnel enseignant arrivant de l'étranger et leur famille et ce, dès leur arrivée à l'aéroport. Cela peut inclure la prise en charge du transport jusqu'à leur nouveau domicile, parfois situé à plusieurs centaines de kilomètres du lieu d'arrivée, la fourniture de vêtements adaptés en cas de conditions météorologiques froides et la mise à disposition d'un minimum de nourriture à leur arrivée chez eux.

À ce sujet, PMÉ-7 rapporte que le CS pour lequel elle travaille s'est doté d'« agents d'établissement » dont le mandat, en plus d'assurer l'accueil du NPEIR, est aussi d'accompagner leur famille, notamment leurs enfants qui intègrent le système scolaire. Ces personnes ont pour mission, entre autres, d'informer la famille sur les ressources existantes en leur fournissant un guide d'accueil et en les mettant en contact avec divers organismes locaux pouvant contribuer au succès de leur intégration socioculturelle.

À Terre-Neuve-et-Labrador, PMÉ-2 précise que le NPEIR est invité à passer une semaine complète au siège social du CS, à St-John's, avant de se rendre dans la ville où est située son école. De cette façon, il est plus facile de lui offrir de l'accompagnement concernant sa nouvelle vie au Canada, notamment de l'aide pour l'obtention de ses cartes bancaires ou pour remplir les formulaires nécessaires pour l'accès aux soins de santé.

Procurer un soutien financier et à l'hébergement

Plusieurs PMÉ mentionnent les défis rencontrés au plan des finances et de l'hébergement par les personnes nouvellement arrivées au Canada, en particulier dans les régions plus éloignées. Ils soulignent ainsi la nécessité de fournir un soutien adéquat en ce sens pour assurer le bien-être de ces personnes.

En Saskatchewan, par exemple, les personnes enseignantes recrutées à l'étranger ont accès à des bourses pré-service, leur permettant de compléter leur formation à l'enseignement (cours d'appoint) tout en bénéficiant d'un soutien financier. PMÉ-5, de l'Ontario, constate pour sa part qu'il est pratique courante, dans plusieurs CS, que l'employeur paie le premier mois de loyer de la personne nouvellement arrivée afin d'amoindrir le fardeau financier associé à sa relocalisation. Dans les milieux plus éloignés, comme le Nunavut, il faut faire preuve de créativité afin d'attirer et de retenir le nouveau personnel, qu'il soit issu de l'immigration ou non : « Il y a des petits incitatifs que l'administration a mis en place pour aider. C'est que : "Tu déménages, on va payer ton déménagement, puis tu restes soit un an, deux ans, trois ans. […] Mais si tu restes moins d'un an, il va falloir que tu nous rembourses le déménagement, puis ça va être pris sur ta dernière paye" » (PMÉ-3).

PMÉ-9 mentionne que de grands efforts sont déployés dans son CS ontarien pour trouver des logements adéquats à prix raisonnable destinés aux personnes enseignantes recrutées à l'étranger. Certaines régions étant aux prises avec une pénurie de logements, il s'avère pour eux primordial de débuter les recherches an amont de l'arrivée du NPEIR pour faciliter leur arrivée au Canada. À Terre-Neuve-et-Labrador, PMÉ-2 témoigne de certaines démarches que le CS a récemment mis en place pour faciliter l'accès problématique au logement dans certaines régions : « Labrador City, c'est une ville minière donc tous les logements sont pris par la mine qui les met à disposition [de leurs travailleurs], avec des prix qui restent quand même assez élevés. Donc, du coup […], on passe par les gens qu'on connaît de notre réseau, mais on met à disposition des logements… ». Dans les districts scolaires ruraux de la Colombie-Britannique, PMÉ-3 mentionne que plusieurs CS mettent en place des programmes de construction : « […] ils ont à un moment donné développé des projets pour construire des maisons, ou des espaces en série, pour être capable après de les louer au personnel qui arrive de l'immigration ».

Prendre en considération l'intégration de tous les membres de la famille

Plusieurs PMÉ consultées ont mentionné l'importance de prendre en considération l'intégration de l'ensemble de la famille lors du déploiement de stratégies au service de l'intégration socioculturelle. C'est ce qu'explique PMÉ-12, du Manitoba : « On pourrait penser que si on fait un accueil de qualité, un accompagnement de qualité, on est bien, mais souvent, on oublie la famille, l'intégration de la famille dans la communauté […]. Alors, c'est

de cheminer non seulement avec l'enseignant, mais aussi la famille ». Cela peut se traduire par des partenariats accrus avec les services d'aide à l'emploi de leur région pour faciliter la recherche d'emploi pour les conjoints et les conjointes, ou le placement des jeunes enfants en service de garde. Selon PMÉ-7, il est indispensable que ce processus d'aide à l'intégration s'étende au-delà de la personne enseignante : « […] oui, on accueille l'enseignant, on travaille avec cette personne à l'intérieur de l'école, mais il faut s'assurer qu'il y ait aussi un alignement, un accompagnement de la famille dans la communauté ».

Pour ce faire, certains CS mettent en place des systèmes de parrainage ou de mentorat informels, à l'extérieur de la vie professionnelle, où la personne enseignante nouvellement arrivée et sa famille sont mis en contact avec des gens ayant vécu des expériences similaires d'immigration pour les appuyer dans leur intégration à leur nouvelle communauté. PMÉ-2 détaille une telle initiative mise en place à Terre-Neuve-et-Labrador : « Et une action concrète, ça va être de créer un parrainage entre un couple qui est arrivé il y a plusieurs années, qui sont résidents permanents, qui sont intégrés depuis longtemps, et qui va en fait être le parrain, la marraine de la personne qui arrive et sa famille et qui va pouvoir répondre à ses questions, qui va pouvoir justement discuter avec elle, en dehors aussi de tout ce qui est conseil scolaire ». Le CS fait ainsi appel à des associations pouvant l'aider à recruter ces parrains et ces marraines qui n'appartiennent pas forcément à la communauté scolaire. Dans le CS de langue française de la Nouvelle-Écosse, explique PMÉ-11, un jumelage similaire se réalise, mais en mobilisant cette fois le réseau professionnel pour trouver d'autres personnes enseignantes issues de l'immigration qui accepteraient de parrainer la personne nouvellement arrivée ainsi que sa famille.

Encourager la création d'un réseau social

La mise en place d'activités sociales et communautaires a également été mentionnée par quelques PMÉ comme un moyen efficace de favoriser l'intégration des personnes et des familles nouvellement arrivées, particulièrement au sein de la communauté francophone. Ces interactions sociales permettent de tisser des liens et de créer un réseau de soutien, favorisant ainsi la rétention du personnel. PMÉ-8, de l'Alberta, explique : « Je pense que les activités sociales, en tout cas, je vais parler pour ma région, ma petite communauté, quand il y a des petites activités en français puis quand on sort dans la communauté, on se retrouve quand même l'équipe école parce que c'est nous autres, les francophones, mais on rencontre d'autre monde. Puis ça, ça tisse des liens. Puis je vois que dans ce temps-là, les enseignants issus de l'immigration restent peut-être plus quand ils s'intègrent à ce groupe-là, lorsqu'ils ont un support social, un cercle social ». PMÉ-3, qui a travaillé pour des CS de langue française de quelques provinces et territoires, affirme même que des réseaux de rencontre ont été mis en place pour favoriser la rétention de ce personnel, pour encourager la formation de liens d'amitié et ainsi briser la solitude fréquemment ressentie par les personnes immigrantes à leur arrivée. Dans le même sens, PMÉ-1 insiste sur l'importance de briser ce sentiment de solitude : « Ça fait que ça, ça ferait des choses que les personnes aux relations communautaires des conseils scolaires pourraient contribuer à faire, d'essayer de vraiment bâtir un réseau de soutien, parce qu'ultimement, c'est le sentiment d'être tout seul, de se sentir des fois jugé, pas compris, qui vont favoriser, je crois, le décrochage, ou en tout cas, le fait qu'on ne sera pas bien au niveau du milieu de travail ».

Les mesures de soutien à l'insertion professionnelle gagnantes

Les deux groupes de personnes participantes ont été questionnés sur les activités, les mesures ou les stratégies d'aide à l'insertion professionnelle qui, selon elles, avaient le plus de retombées positives pour le NPEIR. Comme il s'agit des principales concernées, le point de vue des PEII sera d'abord présenté, suivi de celui des PMÉ consultées.

Le point de vue des PEII consultées

À la question « De toutes les activités, les mesures, les stratégies qui ont facilité votre insertion professionnelle, quelles sont celles qui, pour vous, on fait la plus grande différence? », les réponses des personnes participantes ont permis d'identifier de très nombreuses mesures ou stratégies. Elles ont été ici regroupées en huit grandes catégories : 1) le soutien informel des personnes de l'équipe-école, 2) les mesures d'accompagnement régulières et ponctuelles, 3) les activités de perfectionnement professionnel, 4) le partage de matériel didactique et de ressources, 5) les mesures au service de l'autorégulation des pratiques professionnelles, 6) les activités sociales, 7) les activités d'orientation, 8) les activités de co-développement. Il est à noter que ces différentes catégories de stratégies, de mesures ou d'activités en soutien à l'insertion professionnelle sont présentées ici en débutant par celles qui ont été les plus fréquemment mentionnées par les PEII consultées.

Le soutien informel des personnes de l'équipe-école

Selon les résultats aux entretiens, le soutien reçu de façon informelle de la part des collègues enseignants semble jouer un rôle fondamental dans le processus d'insertion professionnelle, offrant tantôt un appui moral et un sentiment accru de bien-être, tantôt une meilleure compréhension des pratiques pédagogiques, mais aussi une connaissance approfondie des attentes institutionnelles. En favorisant un environnement chaleureux de collaboration et de partage, les collègues peuvent aider leurs homologues novices à surmonter certains défis liés à l'adaptation culturelle et à l'intégration dans le nouveau milieu de travail. Ainsi, ce sont neuf PEII sur douze qui ont mentionné le soutien informel des collègues enseignants comme facteur ayant facilité l'insertion dans la profession, ce qui en fait un des éléments les plus fréquemment invoqués par les personnes participantes.

Plusieurs témoignages recueillis montrent en effet que le climat de collégialité exerce une influence importante et très bénéfique sur le processus d'insertion. PEII-9, qui dit avoir vécu une insertion relativement facile, se réjouit d'ailleurs d'avoir pu en bénéficier vu son rôle crucial, selon elle, dans l'entrée en carrière : « La collaboration avec les collègues, je pense que ça, c'est l'un des points forts, c'est vraiment la clef de l'insertion dans le monde professionnel de l'enseignement. Et ça, je l'ai eu au niveau de mon école ». Pour certaines PEII, c'est tout particulièrement la qualité de l'accueil et l'acceptation démontrées par les collègues qui a exercé un impact positif significatif sur leur sentiment de bien-être. C'est le cas de PEII-3 qui raconte ses débuts, grandement facilités par l'attitude bienveillante et chaleureuse de ses collègues de son département : « Quand je suis arrivé à [nom de l'école], c'était les collègues qui ont fait la différence en réalité, parce que là, dans cette école, on mangeait ensemble à l'heure du dîner. C'est comme une secte en réalité pour les gens de la science sociale : on n'allait pas au bureau du personnel, mais on était entre nous, donc on

échangeait. Et puis, ils m'ont fait sentir comme si j'étais un des leurs dès le début. Déjà, tout de suite, j'étais un des leurs. On me parlait directement, on me taquinait même déjà tout de suite ». Pour PEII-4, en dépit d'une première année plutôt difficile, les encouragements et l'empathie manifestés par les collègues ont favorisé sa persévérance : « À chaque fois, j'ai quelqu'un qui m'encourage: "C'est la première année, on est déjà passé par là." Donc oui, ça aide beaucoup! ». Pour une autre PEII, c'est le développement d'un lien d'amitié avec une collègue qui l'a véritablement aidée à se sentir plus intégrée et soutenue dans son environnement de travail. Cette dimension sociale du soutien est souvent perçue comme facilitant l'adaptation et la prise de repères dans un nouveau milieu professionnel.

Plusieurs PEII consultées ont également mentionné avoir reçu une aide précieuse de la part de certains collègues pour des tâches spécifiques telles que l'évaluation des apprentissages, la gestion des bulletins scolaires, l'utilisation des ressources pédagogiques ou bien les aspects touchant la construction identitaire francophone. C'est le cas de PEII-5, qui a su tirer profit des aptitudes spécifiques de chacun et de chacune : « Et puis aussi, à force de connaître nos collègues, on voit aussi qu'ils ont tous une expertise différente, donc j'avais un collègue qui était très bon en technologie, donc j'allais vers lui pour tout ce qui était techno, une qui était très bonne en art, donc j'allais vers elle pour ça ». Il semble que ce soit beaucoup dans les petites choses du quotidien que les collègues s'avèrent être des aides précieuses. Comme le souligne PEII-10, de la Colombie-Britannique, ils représentent des modèles pour les nouveaux et facilitent ainsi l'adaptation, autant professionnelle que culturelle : « […] ils sont là depuis plus longtemps, ils connaissent le fonctionnement de l'école, de voilà… Ils ont cette culture canadienne et peut-être aussi celle de la province. Et donc, du coup, ils… indirectement, ils vont me transmettre beaucoup de savoirs ». D'autres PEII affirment avoir bénéficié de formes variées d'accompagnement informel de la part du personnel enseignant de leur école. Ce soutien ponctuel, mais constant, disent-elles, a favorisé non seulement une adaptation plus rapide aux nouvelles exigences professionnelles, mais a également contribué à la création d'un environnement de travail collaboratif et solidaire où elles se sont vite senties respectées et accueillies.

Le soutien des membres de la direction d'école, évoqué par huit PEII interviewées, est la source d'appui informel la plus fréquemment mentionnée après le soutien des collègues. Souvent, c'est la disponibilité de la direction qui a été soulignée comme facteur facilitant l'insertion : « Elle était vraiment… elle était disponible, puis elle répondait à mes courriels quand j'avais des questions » (PEII-1). Pour PEII-2, c'est la confiance que sa direction lui a témoigné qui a facilité son processus d'insertion. Lorsque questionné davantage à ce propos, il explique l'impact positif de cette confiance : « […] parce que j'avais droit à l'erreur, parce que je savais bien que… Enfin, forcément, un nouvel emploi, on est forcément soumis à une évaluation qui est normale, naturelle de la part des superviseurs qui ont recruté quelqu'un de nouveau et qui doivent l'évaluer. Le fait de se sentir soutenu, que la direction verbalise ce soutien-là, ce droit à l'erreur : "tu vas t'adapter, ça va prendre un peu de temps, mais fais ce que tu dois et améliore-toi", ça été immédiat [comme impact]! ». PEII-3 va dans le même sens et affirme que la grande confiance, la disponibilité ainsi que l'accueil chaleureux manifesté par le directeur a été l'élément central de sa réussite : « quand je suis arrivé, la direction m'a accueilli dans son bureau et déjà, dans l'accueil, il a valorisé mes diplômes, il a

dit : "Oh! T'as eu telle expérience ? J'ai vu les évaluations de ta direction. Je suis très impressionné par ce que tu as fait". Donc, il m'a mis en confiance, il a valorisé ce que je faisais avant. […] Et, cette direction d'école a été toujours disponible pour moi, donc il y a eu des rencontres de suivi : "Comment ça se passe avec les élèves ? Ah, je reçois des commentaires des parents, c'est très positif. Je suis toujours disponible pour toi, ma porte est ouverte pour toi. Si tu as des questions, n'hésite pas". Donc, l'accueil de la direction a été vraiment très déterminant pour moi quand j'ai commencé en milieu minoritaire en réalité. Ça s'est joué sur ça ». Pour deux autres PEII consultées, le soutien de la direction d'école a été une aide significative dans la gestion de situations impliquant des élèves présentant des comportements difficiles. Enfin, PEII-9 souligne que sa direction était toujours très à l'écoute de ses besoins et qu'elle n'hésitait jamais à lui offrir du soutien : « Tu sais, ma direction était prête à me donner, plusieurs fois, une période avec des collègues pour qu'on m'aide à… pour faire les bulletins par exemple. Parce que je n'avais pas une bonne expérience de ça ».

Le soutien des parents a été identifié par deux PEII comme un élément ayant facilité l'insertion professionnelle. Alors que PEII-10 affirme que la confiance que lui ont manifesté des parents a permis, à son tour, de développer son sentiment de compétence, PEII-1 explique comment l'aide reçue de la part de plusieurs parents d'élèves lui a fait se sentir bien et partie prenante de la communauté : « La première fois que je suis arrivée dans cette école, la semaine avant la rentrée, tout le monde était en train de colorier des choses, puis de faire des babillards pour les classes, puis moi j'étais comme : "Ahhhh! J'ai rien de tout ça!". Je viens de déménager, j'ai pas les moyens d'acheter tout ça donc je me suis sentie vraiment comme "bof" […]. Puis j'avais dit ça aux parents de mes élèves en disant : "Écoutez, je suis consciente que notre salle de classe elle a l'air un peu moins jolie que les autres là, mais je viens d'arriver, et ce que j'ai pas en décorations, je compense en expérience, ça fait longtemps que j'enseigne, je sais ce que je fais." Et les parents ont été adorables, vraiment adorables. Il y a un parent qui nous a envoyé des livres, il y a un parent qui nous a envoyé des chaises, tu sais des choses … C'était vraiment un sentiment de communauté, là ».

L'appui informel offert par d'autres personnes enseignantes issues de l'immigration a été identifié par deux PEII comme un élément facilitant l'insertion. C'est le cas de PEII-3 qui dit avoir bénéficié du soutien d'une autre personne enseignante togolaise comme lui : « Donc oui, il m'a parlé de son expérience, de ses stratégies, de comment est-ce qu'il a réussi à s'insérer. Donc, ça c'était le premier élément qui m'a aidé, je dirais ça. Ça a beaucoup aidé cette partie-là! ». Quant à PEII-6, le fait d'être en contact et de pouvoir partager avec une autre personne enseignante camerounaise, bien qu'enseignant dans une autre province que la sienne, « a beaucoup aidé sur le plan personnel et même professionnel ».

Finalement, PEII-3, qui affirmait un peu plus tôt que la confiance manifestée par son directeur avait été le principal élément facilitateur de son insertion, a confié que c'est plutôt le soutien des élèves qui est par la suite devenu l'élément primordial. Il se rappelle son sentiment d'appartenance et de bien-être lorsque ses élèves lui ont préparé une fête d'anniversaire surprise : « C'était quelque chose qui fait que tu te dis : "Oh purée, je suis à la

maison en réalité"! […] C'est… la relation avec les élèves a eu un effet très positif sur mon bien-être mental et ma confiance ».

Les mesures d'accompagnement régulières et ponctuelles

En offrant un soutien personnalisé au nouveau personnel enseignant, le mentorat joue un rôle crucial dans l'insertion professionnelle en enseignement et, sans surprise, cette mesure de soutien a été mentionnée par un grand nombre de PEII rencontrées. Si elles ont pour la plupart utilisé le terme « mentorat » pour qualifier le soutien reçu, celui-ci, selon les milieux, se décline en plusieurs formes, est offert de manière plus ou moins formelle, pendant une durée plus ou moins longue et prodigué par des personnes aux rôles professionnels divers. Cependant, toutes les mesures recensées dans cette catégorie, quoique différentes les unes des autres, concernent toutes un accompagnement prodigué par des personnes enseignantes expérimentées en enseignement.

Dans un premier temps, le fait de savoir qu'une personne s'est portée volontaire pour accompagner une nouvelle personne enseignante est un avantage exprimé par quelques personnes participantes; on se sent ainsi moins timide d'aller vers cette personne pour lui demander de l'aide. Aussi, les mentors peuvent offrir un soutien émotionnel à la personne accompagnée, ce qui est important pour aider le nouveau personnel enseignant à surmonter le stress et les défis associés à leurs débuts dans la profession. Elles partagent ainsi leur expertise et leurs expériences et aident ainsi les novices à acquérir des compétences pédagogiques, des stratégies de gestion de classe et des méthodes d'enseignement efficaces.

Pour quelques PEII résidentes de l'Ontario où le mentorat est l'un des volets du programme formel d'insertion professionnelle, le temps de collaboration et d'échanges dont elles ont pu bénéficier avec leur personne mentore et ce, durant les heures de travail, leur a été bénéfique : « J'avais droit à un mentor officiellement, donc, avec qui on devait faire des rencontres, on pouvait sortir de classe pour travailler et puis on nous remplaçait par… enfin le conseil payait le suppléant pour nous remplacer. C'était sur le temps de travail, à mon avis, c'est très bénéfique » (PEII-3) ». Pour PEII-2, c'est la relation de proximité tissé avec sa mentore qu'elle a par-dessus tout apprécié : « Il y avait l'aspect social, humain, qui pour moi était déterminant. Je peux vivre sans, mais, on vit mieux avec! ». Dans tous les cas, la personne mentore semble avoir été un aspect rassurant, permettant à la nouvelle personne enseignante de pouvoir compter sur l'appui de quelqu'un, au quotidien et en cas de besoin.

Si, pour certaines PEII, l'accompagnement fut de plus courte durée, il a tout de même permis l'acquisition ou l'approfondissement de nouvelles compétences professionnelles. Pour PEII-1 par exemple, l'accompagnement d'une personne enseignante chevronnée lui a permis de faire face à sa première période des bulletins. Bien que court, l'accompagnement lui a tout de même permis de bénéficier d'une suppléance accordée par sa direction, de prendre du temps sur ses heures de travail pour travailler avec sa collègue, de diminuer considérablement son stress vis-à-vis cette tâche et de l'envisager avec davantage de confiance par la suite. Chez les personnes enseignant au secondaire, les collègues d'une

même discipline en viennent souvent à agir à titre de personnes mentores informelles pour leurs nouveaux collègues. PEII-8 se dit chanceux d'avoir pu bénéficier de l'accompagnement informel « précieux » de plusieurs de ses collègues enseignants. Quant à PEII-12, c'est de l'accompagnement d'une enseignante à la retraite dont elle a pu bénéficier et qui, dit-elle, a considérablement facilité sa première rentrée scolaire et, par conséquent, la suite de son année avec ses élèves : « je pense que j'ai été assez chanceuse comme nouvelle arrivante d'avoir ce que j'ai eu. J'ai eu une enseignante à la retraite qui m'a accompagnée pour ma rentrée scolaire et tout se fait à la rentrée scolaire, surtout si tu as une classe pendant ta rentrée ».

Trois PEII mentionnent avoir beaucoup bénéficié de l'appui d'une personne enseignante-ressource. Alors que pour PEII-2, c'est au plan de la différenciation pédagogique que les conseils de cette personne ont été particulièrement bénéfiques, ce sont plutôt les personnes-ressources en littératie et en numératie de leurs écoles respectives qui ont fait la différence pour PEII-1 et PEII-7. Pour cette dernière, l'accompagnement de proximité offert par la personne enseignante spécialiste en mathématiques lui a permis d'amoindrir certaines lacunes du fait de ne pas avoir effectué beaucoup de formation pratique avant d'intégrer son poste : « Une des choses qui m'a le plus aidée, c'était un enseignant, il était [expert] en mathématiques, il venait dans ma classe et puis il faisait du co-enseignement. Donc il venait… En fait, j'ai l'impression qu'il m'a manqué un 2e stage. Je pense que je n'étais pas prête encore à enseigner. J'avais encore besoin d'être encadrée ».

Enfin, il convient de noter que plusieurs PEII ont indiqué avoir profité de l'accompagnement ponctuel de personnes conseillères pédagogiques. Toutefois, étant donné que l'aide apportée par ces personnes vise principalement à favoriser l'autorégulation des pratiques professionnelles (par le biais du modelage, de l'observation et de la rétroaction), elle sera abordée dans une section ultérieure.

Les activités de perfectionnement professionnel

Neuf personnes disent avoir bénéficié, lors de leurs premières années de carrière au Canada, des offres de perfectionnement professionnel par leur établissement scolaire, leur regroupement syndical ou leur CS. Ces formations prennent différentes formes : elles sont parfois offertes avant le début des classes, certaines sont données en même temps que les activités d'orientation (voir section ci-dessous), prodiguées à fréquence plus ou moins élevées en cours d'année scolaire, parfois lors à l'occasion de moments (ex : journée pédagogique) ou d'événements spécifiques (ex : journée des Franco-Ontariens) et plus rarement offertes durant la période estivale, sous forme d'« université d'été ». Lorsque questionnées à ce sujet, les PEII ont parlé de formations aux thématiques variées : enseignement en milieu minoritaire, littéracie, numératie, évaluation des apprentissages, gestion de classe, stratégies d'apprentissage spécifique, utilisation du numérique, etc. Selon les différents témoignages, il semble que ce soit une aide particulièrement appréciée lors de la première année d'enseignement. Aussi, quelques PEII soulignent que le fait de pouvoir

choisir quelles formations suivre a été un aspect bénéfique : on peut ainsi investir le temps précieux dans ce qui compte vraiment et selon leurs besoins plus spécifiques.

Enfin, deux personnes, lorsque questionnées sur les activités, mesures ou stratégies les ayant aidées lors de leur insertion professionnelle, ont mentionné l'autoformation. Bien qu'il s'agisse aussi d'occasions de perfectionnement professionnel, celles-ci ne sont pas offertes par l'école ou le CS et la participation est à l'initiative de la nouvelle personne enseignante. PEII-1 explique la multitude d'occasions qu'elle a saisi pour augmenter ses compétences professionnelles : « J'ai fait des formations sur les ateliers d'écriture, puis ça, c'était la fin de semaine. J'ai fait des instituts d'été, donc c'est l'été. J'ai même fait des corrections pour le ministère pour comprendre, puisque j'ai enseigné en 2e année […], ce qu'on cherchait en 3e année pour arriver à redescendre, pour décider ce que les élèves de 2e année ont besoin d'apprendre. […] C'était beaucoup, beaucoup d'autoformation ». Pour PEII-5, l'autoformation lui a permis de compenser l'absence de stages dans le système éducatif canadien : « J'ai beaucoup lu, j'ai fait beaucoup de cours pour me mettre un peu à niveau et, en fait, acquérir tout ce qu'un stage aurait pu… Tu sais, les personnes qui font leurs études ici, ils font plein de stages, ils observent les pratiques des autres enseignants, donc j'ai pas eu tout ça ».

Le partage de matériel didactique et de ressources

Le partage de matériel et de ressources didactiques semble être un élément clé pour aider le nouveau personnel enseignant lors de leur insertion professionnelle. C'est en tout cas l'avis de huit des douze PEII consultées. Souvent submergées par les préparations de cours et les tâches administratives, les personnes nouvellement embauchées peuvent économiser un temps précieux en utilisant des ressources déjà existantes. Cela leur permet de se concentrer sur d'autres aspect de l'enseignement. Le partage de matériel encourage également une culture de collaboration et de soutien mutuel parmi les personnes enseignantes et crée un environnement où le nouveau personnel se sent moins isolé et plus intégré à la communauté éducative. De plus, comme l'indique PEII-7, les ressources qui lui ont été partagées peuvent servir de source d'inspiration et les aider à diversifier leurs méthodes d'enseignement, à innover dans leur approche pédagogique. Ils peuvent adapter et modifier le matériel aux besoins de leurs élèves, sans toutefois partir de zéro. PEII-8, quant à lui, a beaucoup apprécié, dès son arrivée, qu'une collègue ayant déjà enseigné le français au même niveau lui fournisse l'ensemble de sa planification annuelle et son matériel pédagogique, tout en lui laissant la liberté d'adapter et d'améliorer le tout, au besoin. PEII-9 mentionne la très grande utilité de la plateforme *Classroom* montée par ses collègues et qui permettait un partage facile de ressources entre les collègues.

Finalement, PEII-1 mentionne avoir eu recours à une plateforme payante où il est possible d'avoir accès à des ressources conçues par des personnes enseignantes : « Ce sont des ressources qui sont créées par les enseignants pour les enseignants. Puis c'est de tout : des feuilles de travail, des présentations, des… Ça m'a sauvée plus d'une fois! ».

Les mesures au service de l'autorégulation des pratiques professionnelles

Trois types de mesures de soutien à l'insertion professionnelle identifiés par les PEII consultées ont été regroupés dans cette catégorie de stratégies, à savoir l'observation des collègues, les opportunités de modelage par des personnes enseignantes ou accompagnatrices, ainsi que l'obtention de rétroactions constructives par le biais de mécanismes évaluatifs du personnel enseignant. Ces trois types de mesures ont été rassemblées car elles présentent des retombées similaires en ce sens qu'elles favorisent l'amélioration des pratiques professionnelles, majoritairement à travers un processus d'autorégulation par lequel le NPEII s'ajuste aux différentes situations et s'adapte à son contexte d'enseignement.

En premier lieu, l'observation des pratiques de collègues enseignants a été mentionnée par cinq PEII. Elles expliquent qu'il s'agit d'une occasion unique d'apprentissage par l'exemple : en observant comment d'autres personnes enseignantes gèrent leurs classes, adaptent leur matériel pédagogique et interagissent avec les élèves, elles découvrent de nouvelles approches et techniques qu'elles peuvent ensuite intégrer à leurs propres pratiques. Pour PEII-4 de l'Ontario, c'est avant même d'obtenir un poste d'enseignante qu'elle a eu l'opportunité d'observer certaines personnes enseignantes et environnements d'apprentissage. En effet, celle-ci effectuant du bénévolat à l'école en tant qu'aide-académique, elle a ainsi pu visiter plusieurs classes, ce qui lui a permis d'être témoin de l'organisation de ces classes, le matériel pédagogique employé, de même que les interactions entre personnes enseignantes et élèves. Pour PEII-5, c'est plutôt son premier emploi à titre d'enseignante en arts fréquentant plusieurs classes qui lui a permis d'observer des collègues et d'apprendre de leurs pratiques. PEII-7, quant à elle, explique comment le fait d'observer son collègue qui venait parfois enseigner dans sa classe, lors de sa première année en poste, a facilité différents aspects de son enseignement : « Je pense que je n'étais pas prête encore à enseigner. J'avais encore besoin d'être encadrée donc quand il venait dans ma classe, il se retrouvait à être un peu en charge. Moi, je l'observais et puis j'ai absorbé vraiment comme une éponge : j'apprenais de lui, comment me tenir, comment parler, comment présenter les concepts aux élèves, etc. ». Au Nouveau-Brunswick, PEII-11 et PEII-12 ont tous les deux bénéficié d'une mesure formelle d'aide à l'insertion implantée dans leur CS : celle permettant à des personnes enseignantes d'être sorties de leur salle de classe pour se rendre dans la classe d'un collègue expérimenté pour observer ses pratiques. PEII-11 en explique les bienfaits : « Ça outille, ça permet de voir d'autres pratiques, d'autres stratégies utilisées par d'autres enseignants dans d'autres écoles. De voir aussi le climat de classe dans d'autres écoles ».

Ensuite, certaines PEII ont mentionné le modelage comme étant une stratégie qui les a beaucoup aidées lors de leurs débuts. Cette stratégie, souvent utilisées dans l'enseignement aux élèves, est efficace puisqu'elle leur offre un exemple concret de ce qu'ils sont censés apprendre et leur donne une base solide pour développer leurs propres compétences. Lorsqu'il est destiné à une personne qui débute dans l'enseignement, le modelage est une stratégie pédagogique dans laquelle une personne enseignante chevronnée démontre ou modélise une compétence ou un processus spécifique dans le but l'amener à le faire par elle-même. PEII-1, qui vient de France, explique comment cette stratégie a participé au

développement de ses propres compétences dans l'enseignement de la communication orale au Canada : « J'avais une enseignante qui à l'époque, sa spécialité, c'était d'enseigner la communication orale, puis elle était venue faire des démonstrations de leçon dans ma classe. Elle était venue quatre ou cinq fois, mais j'avais trouvé ça fantastique parce que ça montrait un exemple de ce qui était une bonne leçon à la version canadienne […] ». PEII-11, pour sa part, a beaucoup apprécié le modelage, « surtout quand il fallait intégrer des nouvelles stratégies pédagogiques ». Il explique : « Là, ils [les agents pédagogiques] venaient modéliser parfois en salle de classe pour une période, ou deux périodes, et puis, ils faisaient de l'observation pour voir si on était capable de, d'appliquer ce qui avait été fait ».

Finalement, quatre PEII ont mentionné l'obtention de rétroactions sur leurs pratiques professionnelles comme ayant été une stratégie de soutien efficace dans leurs débuts en enseignement au Canada. En effet, une évaluation suivie d'une rétroaction constructive de leurs pratiques offre aux personnes enseignantes l'opportunité d'approfondir leur réflexion au sujet de leur enseignement. En examinant de manière critique leurs propres performances à la lumière des objectifs pédagogiques et des normes professionnelles, elles peuvent identifier des domaines où elles ont besoin de soutien et élaborer des plans d'action pour se perfectionner. Pour PEII-2, cette rétroaction lui a été offerte à l'occasion de l'évaluation du personnel ayant lieu deux fois la première année en poste. Cette évaluation, qu'il a vite senti comme étant véritablement au service de son développement professionnel, lui a permis de valider certaines compétences et d'en améliorer certaines autres. PEII-10 a elle aussi participé à des rencontres dans le cadre d'un processus d'évaluation du nouveau personnel enseignant. Bien qu'elle indique que ces rencontres ont été bénéfiques, pour les mêmes raisons évoquées par PEII-2, ce sont les rencontres de suivis dont elle a pu bénéficier à plusieurs reprises durant ses premières années qu'elle a particulièrement appréciées et qui lui ont permis d'accroître son sentiment de compétence et de diminuer son stress. Pour PEII-3, ce sont les bons mots de la direction d'école lors d'échanges informels qui ont contribué à ce qu'il se sente compétent dans ce qu'il faisait. Tel que mentionné plus tôt, les bons commentaires reçus de la part des parents d'élèves peuvent aussi contribuer à hausser la confiance en soi. C'est le cas de PEII-11 qui a reçu plusieurs appréciations positives de son enseignement lorsqu'elle a été contrainte d'enseigner en ligne avec ses élèves durant la pandémie de Covid-19.

En somme, ces stratégies d'autorégulation contribuent à l'évolution professionnelle du NPEIR en favorisant le développement continu de ses compétences, en renforçant sa confiance et en l'aidant à s'adapter aux exigences changeantes des différents contextes d'enseignement/apprentissage.

Les activités sociales

Lorsque questionnées sur les éléments ayant eu un impact positif sur leurs débuts dans la profession, six PEII ont partagé leur appréciation concernant diverses activités sociales ayant pour objectif de les accueillir.

À titre d'exemple, PEII-1, de la Nouvelle-Écosse, souligne que l'organisation d'activités sociales par un agent communautaire lui a été profitable, lui offrant ainsi l'occasion de rencontrer d'autres collègues et de faciliter son intégration au sein de l'équipe-école. Pour

PEII-2, de l'Île-du Prince-Édouard, l'accueil chaleureux de l'équipe des personnes enseignantes du secondaire, notamment à travers une fête organisée peu de temps après la rentrée, a été particulièrement apprécié par plusieurs personnes nouvellement embauchées. Cette initiative les a aidées à se sentir les bienvenues et intégrées dans leur équipe. PEII-3, de l'Ontario, affirme que les repas partagés, les rencontres de type 5 à 7 et les sorties au restaurant lors des journées pédagogiques avec ses collègues ont contribué à renforcer son sentiment d'appartenance à l'équipe enseignante. Même perception de la part de PEII-10 de la Colombie-Britannique qui mentionne que les sorties entre collègues, par exemple pour célébrer Noël ou d'autres événements annuels, ont permis de renforcer les liens amicaux en dehors de l'école, favorisant son bien-être. De plus, les moments de discussion informelle entre collègues dans ces contextes plus détendus, dit-elle, lui ont permis de discuter de certains enjeux ou défis communs avec ses collègues plus expérimentés, renforçant ainsi son sentiment de confort et d'acceptation au sein de l'équipe. Enfin, elle mentionne que des activités sociales thématiques sont tenues régulièrement dans son école, incluant le personnel de l'école, les élèves et leurs parents, favorisant la création d'un environnement accueillant et favorable à l'insertion dans la communauté, mais aussi au plan professionnel.

Les activités d'orientation

Typiquement, les activités d'orientation consistent en des rencontres se déroulant avant ou au début de l'année scolaire. Elles offrent au nouveau personnel enseignant l'occasion de se familiariser davantage avec la classe, l'école, le conseil scolaire, ainsi que le système éducatif de la . Elles peuvent aborder un certain nombre de sujets tels que la mission du conseil scolaire, sa vision, ses valeurs et ses objectifs, une introduction au curriculum en cours et au contexte provincial éducatif, des renseignements sur les syndicats, les ressources offertes et les structures administratives relatives au système scolaire.

À ce sujet, trois PEII affirment avoir participé à ce type d'activités d'accueil destinées à tout le nouveau personnel enseignant. Lors de ces rencontres, qui duraient généralement une journée ou deux, elles ont eu l'occasion de s'engager dans des activités de type brise-glace visant à faire davantage connaissance avec les autres personnes présentes et des exercices de renforcement d'équipe. Elles ont également assisté à des présentations portant sur différents aspects du CS. Bien que ces activités d'orientation aient été appréciées par ces trois PEII, deux d'entre elles ont souligné qu'elles ne répondaient pas entièrement à leurs préoccupations, notamment en ce qui concerne l'enseignement en milieu minoritaire, les programmes d'études, ou encore les méthodes d'enseignement et d'évaluation.

Une autre PEII mentionne avoir participé à une rencontre similaire, mais organisée par son syndicat. Les discussions en petits groupes sur la politique éducative en milieu minoritaire se sont avérées, dit-elle, des plus bénéfiques. En outre, cette rencontre lui a permis de mieux comprendre ses droits en tant que personne enseignante.

Enfin, bien qu'il ne s'agisse pas d'une séance d'orientation à proprement dit, une PEII indique avoir reçu une trousse d'accueil de la part de son CS présentant succinctement la mission du CS, sa structure administrative, les divers services disponibles pour le nouveau personnel,

ainsi que des informations concernant différentes politiques, notamment celles relatives aux agressions sexuelles et au harcèlement en milieu de travail.

Les activités de co-développement

Deux personnes participantes ont mentionné que les communautés d'apprentissage professionnel auxquelles elles ont participé leur a apporté de grands bénéfices. PEII-5 explique : « L'année passée […], elle [la direction] a vraiment organisé un temps où il y avait une suppléance qui venait en classe, et puis un temps où les autres enseignants de mon cycle avaient aussi une suppléance et puis, on prenait la matinée pour discuter de l'évaluation, pour qu'on puisse échanger nos pratiques. Donc ça, ça a été offert et c'était vraiment bénéfique. Juste pour pouvoir comparer un peu ce que nous on fait, puis voir les pratiques des autres enseignants parce que, quand on est dans notre classe, c'est très difficile de voir ce que les autres font. On n'a pas beaucoup de temps pour discuter non plus, parce qu'on n'a pas les mêmes temps de préparation donc d'avoir ce temps-là où quelqu'un d'autre prend en charge la classe et puis on est vraiment là pour discuter de ça, c'est vraiment bénéfique! ».

Le travail d'équipe avec les autres personnes enseignantes de même niveau ou d'une même discipline a également été mentionné comme un élément ayant facilité l'insertion. Pour PEII-7, pouvoir bénéficier de période de co-planification avec les deux autres enseignantes de première année a grandement facilité ses débuts, affirmant que « c'est ce qui a eu de plus positif dans [son] expérience en enseignement ».

Le point de vue des PMÉ consultées

Les PMÉ ont-elles aussi été interrogées au sujet des activités, des mesures et des stratégies de soutien à l'insertion professionnelle qui, selon elles, étaient particulièrement gagnantes pour le NPEIR. Si, contrairement au PEII consultées, les PMÉ ne sont pas les bénéficiaires de ces différentes mesures, leur avis demeure pertinent en raison du fait qu'elles ont une vision plus globale du phénomène, parce qu'elles ont souvent réfléchi et géré la mise en place de certaines mesures et parfois même travaillé de près avec le NPEIR. Puisque leurs témoignages recoupent sur plusieurs plans ceux des PEII, leurs propos seront abordés de façon plus succincte, en s'attardant davantage aux éléments nouveaux et propres à leur point de vue.

Les **mesures d'accompagnement régulières et ponctuelles** sont celles qui ont été le plus fréquemment mentionnées par les PMÉ. De façon plus spécifique, leurs témoignages laissent deviner qu'elles accordent une grande importance à l'accompagnement mentoral du NPEIR. Selon PMÉ-8, une des grandes forces du mentorat réside dans la création d'une relation de confiance où les nouveaux enseignants peuvent poser des questions et exprimer leurs vulnérabilités sans crainte de jugement ou d'évaluation. Elle poursuit en ajoutant que le mentorat virtuel peut aussi être une alternative pour les écoles éloignées ou quand il est impossible de trouver une personne mentore dans la même école que la personne mentorée. PMÉ-11 et PMÉ-7, quant à elles, mentionnent que leur CS a eu recours à des personnes enseignantes retraitées pour agir à titre de mentores. N'ayant pas besoin de les

remplacer par du personnel suppléant, ces personnes mentores peuvent davantage travailler en classe avec les personnes enseignantes d'immigration récente et les aider avec la gestion de classe, la préparation des leçons et l'utilisation des ressources disponibles. Toutefois, selon plusieurs PMÉ, pour qu'il soit pleinement efficace, le mentorat doit permettre de libérer les personnes mentores et le nouveau personnel afin qu'ils puissent travailler ensemble et bâtir une bonne relation de confiance. Il doit aussi être structuré et prévoir des rencontres mensuelles et des sessions d'échanges pour discuter des questions pédagogiques, en plus de répondre aux besoins quotidiens et ponctuels.

Le soutien prodigué par des personnes-ressources ou conseillères pédagogiques est aussi fréquemment mentionné. Plus spécifiquement, PMÉ-11 mentionne un programme de jumelage dans son CS qui permet au nouveau personnel enseignant de passer du temps dans une autre classe, soit dans la même école ou dans une autre, pour observer et apprendre d'une personne enseignante plus expérimentée. Cette approche offre la possibilité d'observer des pratiques pédagogiques, de poser des questions et de recevoir en retour des conseils pratiques. Il existe plusieurs formats pour ces sessions de jumelage, incluant des journées complètes ou partielles, passées à la fois en classe et en dehors de la classe pour des sessions de planification et d'échange de matériel. PMÉ-4 explique que dans son CS, le NPEIR peut être jumelé à une personne conseillère pédagogique dès son arrivée. Cette dernière peut offrir un soutien complet sur divers aspects tels que la routine scolaire, l'utilisation des technologies et l'accès aux documents et ressources pédagogiques. Ce soutien personnalisé aide les nouveaux enseignants, dit-elle, à s'adapter plus facilement et à acquérir les compétences nécessaires pour mieux vivre leur début dans la profession. Obtenir un accompagnement sur le terrain (directement dans la classe de la personne débutante) permet une meilleure rétention des compétences et un changement durable des pratiques pédagogiques, dit PMÉ-7. PMÉ-9, quant à elle, mentionne que dans son CS, dès le début de l'année scolaire, un soutien (par des personnes conseillères pédagogiques) est déployé dans les écoles ayant des besoins accrus, notamment celles avec un grand nombre de nouvelles personnes enseignantes ou d'autres qui ont changé de niveau. Cela permet de fournir un appui immédiat et pertinent là où les besoins sont les plus importants.

Un élément un peu plus nouveau dans le témoignage des PMÉ est l'importance d'assurer un accompagnement de type interculturel. Cinq PMÉ insistent sur l'importance, quand c'est possible, de pouvoir jumeler le NPEIR avec des personnes enseignantes aussi issues de l'immigration afin de bénéficier de leur expérience sur ce plan. Dans d'autres CS, on nomme des personnes qui ont aussi vécu l'expérience de l'immigration afin d'occuper des fonctions de personnes accompagnatrices auprès des NPEIR.

En Ontario, explique PMÉ-1, le programme « Moi, j'enseigne » offre un soutien en soirée et la fin de semaine, où le personnel enseignant peut appeler anonymement pour obtenir de l'aide de personnes expérimentées. Cette option est particulièrement utile pour les personnes qui trouvent difficile de demander de l'aide dans leur lieu de travail. Bien que ce soutien soit disponible pour l'ensemble du personnel enseignant, PMÉ-1 précise qu'elle a été conçue avec une attention particulière pour le NPEIR.

Un service de mentorat est aussi disponible en soirée dans le CS de PMÉ-5. Ce service offre deux types de soutien : une assistance ponctuelle et un mentorat à plus long terme. Ce

soutien permet aux personnes enseignantes d'appeler pour obtenir de l'aide en dehors des heures de travail habituelles, ce qui est particulièrement apprécié par le NPEIR qui doit souvent préparer ses leçons et évaluer en soirée. Actuellement, mentionne PMÉ-5, environ 70 personnes bénéficient de ce programme de soutien, ce qui démontre bien son importance.

Toutefois, peu importe le type de soutien, qu'il s'agisse de mentorat, d'aide offerte par des personnes conseillères pédagogique ou même d'un membre de la direction, plusieurs PMÉ mentionnent l'importance de planifier des rencontres régulières et des suivis fréquents. Dans le CS de PMÉ-9, les personnes enseignantes provenant de l'international sont, dans leur première et deuxième année, rencontrées mensuellement; celles qui en sont à leur troisième à la cinquième année, tous les deux mois. Ces rencontres abordent une diversité de sujets et des bilans de fin de rencontre permettent d'identifier les besoins spécifiques de la personne accompagnée. En plus d'être fréquentes, ces rencontres devraient également, selon PMÉ-10, survenir très rapidement après l'arrivée de la personne enseignante. Enfin, PMÉ-12 affirme qu'il est indispensable que des discussions régulières entre le nouveau personnel enseignant et les membres de la direction aient lieu pour aborder des sujets, comme la gestion de classe et la communication avec les parents, qui posent souvent certains défis au NPEIR. Ces conversations honnêtes et ouvertes permettent de résoudre rapidement les problèmes qui autrement pourraient s'aggraver et prendre de trop grandes proportions.

Les PMÉ consultées sont nombreuses à mentionner que **les mesures au service de l'autorégulation des pratiques professionnelles** facilitent grandement l'insertion du NPEIR. En ce sens, plusieurs PMÉ disent que la co-planification, et le co-enseignement sont de très bonnes façons de soutenir le développement des compétences professionnelles. Tout comme les PEII, les PMÉ croient que l'observation de collègues expérimentés est une stratégie de choix et c'est pour cette raison que plusieurs CS encouragent cette pratique en offrant du temps au nouveau personnel. Enfin, de l'avis de la moitié des PMÉ consultées, le modelage des pratiques de la part de collègues ou de personnes conseillères pédagogiques constituent également une stratégie qui semblent particulièrement bien fonctionner pour le NPEIR.

Enfin, bien que les exercices d'évaluation du nouveau personnel soient de bonnes occasions d'offrir de la rétroaction au NPEIR et ainsi favoriser son développement professionnel, PMÉ-1 rapelle qu'il est toutefois essentiel d'entretenir ce genre de rencontres de suivi et de rétroaction sur les pratiques en dehors des processus formels d'évaluation qui tendent à placer la personne évaluée dans une position défensive. Pour éviter cela, elle recommande de planifier des rencontres ponctuelles pour fournir une rétroaction constructive fréquente et orienter les rétroactions sur la reconnaissance des réussites du NPEIR, plutôt que de porter uniquement attention aux améliorations à apporter.

En ce qui concerne **les activités d'orientation**, ce sont sept PMÉ qui les ont mentionnées comme une stratégie favorisant l'insertion professionnelle. Ces activités, visant majoritairement à se familiariser avec le nouvel environnement de travail, à rencontrer le personnel de l'école et du CS ainsi que de recevoir du perfectionnement professionnel, se déclinent sous plusieurs formes selon les CS. PMÉ-9 explique que dans son CS, on les nomme

les camps de nouvelles recrues. Ce qui est intéressant, dit-il, c'est qu'on permet aux personnes enseignantes issues de l'immigration de participer et ce, avant même leur arrivée au Canada. Ces camps facilitent la création de liens et l'apprentissage des pratiques locales. En Nouvelle-Écosse, explique PMÉ-11, le Conseil scolaire organise des journées d'accueil estivales pour tous les nouveaux enseignants. Ces journées permettent entre autres de déterminer ce qui pourrait être amélioré dans les écoles. Ces sessions, dit-elle, aident les personnes enseignantes à mieux comprendre le fonctionnement du conseil et à bien se préparer pour l'année scolaire.

Neuf PMÉ ont discuté des activités de formation et de perfectionnement professionnel. Bien que leurs propos rejoignent beaucoup ceux des PEII consultées, certaines précisent qu'il est essentiel d'offrir au NPEIR de la formation qui concerne la différenciation pédagogique, l'évaluation, la gestion de classe, et le bien-être et la santé des élèves. Dans le CS de PMÉ-10, pour aider les personnes enseignantes qui ne maîtrisent pas bien l'anglais, des cours facultatifs sont proposés pour leur permettre d'améliorer leur communication avec les parents qui ne maîtrisent pas le français, en plus de faciliter leur intégration à leur communauté majoritairement anglophone. Dans le CS de PMÉ-12, des webinaires sont spécifiquement élaborés et offerts au NPEIR afin de l'aider à s'ajuster plus rapidement à leur nouvel environnement de travail.

Les activités sociales ont également été mentionnées par quatre PMÉ. En effet, elles croient que l'organisation de dîners ou de fêtes permet de sortir du cadre professionnel, ce qui rend propice la connaissance des uns et des autres dans un cadre convivial. Selon PMÉ-7, cela crée un environnement propice aux échanges et à la compréhension mutuelle, facilitant ainsi l'insertion du NPEIR. PMÉ-8 ajoute que les rencontres organisées en dehors des heures de travail permet de renforcer le sentiment d'appartenance à l'équipe. PMÉ-9 souligne toutefois qu'il est essentiel, lors de l'organisation de ce type, d'inviter également les membres de la famille du NPEIR. En effet, la réussite de l'insertion professionnelle de la personne enseignante est habituellement tributaire de la bonne intégration de sa famille dans la nouvelle communauté d'accueil. Ce facteur est crucial à considérer pour maximiser la rétention de ce personnel. PMÉ-9 poursuit en disant qu'il pourrait être intéressant, si les CS veulent mettre en place des activités sociales, d'en profiter pour en faire une occasion de valoriser le travail effectué par l'équipe enseignante, dont les NPEIR qui ont besoin de sentir qu'on apprécie leur présence et leur apport à la communauté scolaire.

Trois PMÉ ont parlé de l'importance du partage de ressources et de matériel didactique pour faciliter les débuts de carrière du NPEIR. PMÉ-8 mentionne qu'une association francophone pour les personnes enseignantes développe présentement une banque de ressources en français, classées par matière et par niveau, pour aider les personnes enseignantes francophones. Selon elle, cela peut grandement faciliter l'accès à du matériel pédagogique pertinent et adapté, ce qui est crucial pour le nouveau personnel enseignant, notamment celui issu de l'immigration qui est peu familier avec le curriculum local. Dans le même ordre d'idées, l'utilisation de plateformes collaboratives comme *Padlet* ou *Teams*, mentionne PMÉ-9, devient une stratégie importante puisqu'elle permet de créer une « boîte à outils » où les ressources pédagogiques sont centralisées et facilement accessibles. Il ajoute que le NPEIR devrait être encouragé à y partager des ressources qu'il utilisait dans leur pays d'origine ou

le pays où il enseignait antérieurement, enrichissant ainsi la diversité du matériel disponible. PMÉ-5 termine en disant que son CS a mis à disposition du personnel débutant des plans de cours détaillés pour chaque semaine. Cela est particulièrement utile pour le NPEIR, qui peut avoir besoin de repères clairs et précis pour comprendre les attentes et les pratiques pédagogiques locales.

Certaines PMÉ ont aussi abordé des aspects qui ont été moins mentionnés par les PEII. En premier lieu, dix des douze PMÉ consultées ont parlé de l'importance de former, lorsqu'il est possible de le faire, de bons partenariats avec les différentes associations locales francophones ou au service des personnes immigrantes. PMÉ-1 précise que cela ouvre la voie à une bonne connaissance des ressources communautaires disponibles et à la création d'un réseau de soutien pour favoriser la rétention des personnes enseignantes, non seulement dans leur travail, mais aussi dans leur milieu de vie. PMÉ-7, de l'Ontario, affirme que la collaboration de son CS avec une association locale qui offre des formations et des ateliers gratuits aux personnes enseignantes nouvellement arrivées fait une belle différence pour le NPEIR. Ces formations sont également destinées aux personnes intéressées à devenir enseignantes et peut par exemple leur offrir de la préparation aux entretiens d'embauche. L'organisation d'activités culturelles et sociales par ces différentes regroupements ou associations, telles que des spectacles de musique, permet aux personnes nouvellement arrivées de rencontrer d'autres membres de la communauté et de tisser des liens sans engagement formel. Bref, toutes ces ressources, activités et services mis à la disposition de la communauté francophone et/ou immigrante peuvent être promus par le CS. En plus de constituer un appui non négligeable pour le NPEIR, cela permet, à moindre coût et avec peu d'effort, de favoriser l'insertion professionnelle du personnel enseignant nouvellement arrivé au Canada.

PMÉ-9, par exemple, affirme que pour faciliter l'insertion du NPEIR, il est essentiel d'encourager les personnes enseignantes d'immigration récente à prendre soin de leur bien-être personnel et à équilibrer leur vie professionnelle et familiale. Elle propose des sessions de coaching mensuel avec ce personnel pour lui rappeler l'importance de ces aspects.

Plus de la moitié des PMÉ interviewées affirment également qu'une insertion professionnelle réussie passe nécessairement par une bonne sensibilisation de tout le personnel scolaire (membres de la direction, personnel scolaire et de soutien, élèves et parents, personnes déléguées syndicales, etc.) aux enjeux de l'interculturalité. Elles militent alors pour l'organisation de conférences, de sessions de sensibilisation ou de formation pour mieux comprendre les défis et les besoins du NPEIR et mieux les outiller pour intervenir et interagir auprès de lui.

PMÉ-5 et PMÉ-9 mentionnent l'importante d'avoir une bonne communication entre les ressources humaines et les services pédagogiques pour garantir un soutien personnalisé et assurer la poursuite et la continuité des démarches d'accompagnement entrepris auprès de la personne nouvellement embauchée.

L'accueil, le bien-être, le développement des compétences et l'adaptation au milieu francophone minoritaire : les stratégies particulièrement gagnantes

Après avoir interrogé les personnes participantes sur les différentes mesures de soutien et activités qui avaient facilité leur insertion professionnelle au Canada, une question les invitait à nommer celles qui les avaient fait se sentir particulièrement bien accueillies et qui avaient le plus contribuée à leur bien-être personnel et professionnel. Une question similaire les interrogeait ensuite sur les stratégies ayant le plus participé au développement de leurs compétences à l'enseignement et finalement, une dernière concernait les éléments ayant particulièrement facilité l'adaptation au contexte d'enseignement francophone en milieu minoritaire. Les quatre sections qui suivent présentent le résumé des principaux résultats obtenus auprès des PEII interviewées.

Mesures de soutien gagnantes pour l'accueil

Les témoignages révèlent plusieurs éléments clés qui ont permis aux PEII consultées de se sentir particulièrement bien accueillies, dont le soutien, les encouragements, de même que la disponibilité de la direction et des collègues. Par exemple, des enseignants ont mentionné que les personnes à la direction venaient régulièrement dans leurs classes pour les féliciter et les encourager. Les collègues, quant à eux, ont souvent été disponibles pour répondre aux questions et offrir un soutien moral, partageant leurs propres expériences pour rassurer la personne débutante.

Plusieurs témoignages mettent également de l'avant l'accueil chaleureux reçu de la part du personnel de l'école. Dans certains cas, les PEII ont été invitées à des événements sociaux, comme des fêtes ou des rencontres informelles, ce qui a facilité leur intégration et leur a permis de nouer des relations personnelles avec leurs collègues tout en renforçant leur sentiment d'appartenance à la communauté scolaire : « Ce qui a aidé, c'est le *staff*, l'équipe secondaire qui était extrêmement accueillante. Ce qui a fait une différence, c'est cet accueil-là, notamment être invité à une petite fête juste quelques jours avant la rentrée, me sentir accueilli comme ça, pleinement intégré à l'équipe » (PEII-2).

D'autre PEII consultées ont apprécié la saine curiosité et l'intérêt de leurs collègues et de la direction envers leurs expériences passées et leur culture d'origine. Cette attitude d'ouverture et de respect a contribué à créer un environnement inclusif et bienveillant. Pour PEII-5, les bonnes relations d'amitiés développées avec ses collègues lui ont permis de se sentir à l'aise d'aller vers eux en cas de problème : « Ce sont aussi de bonnes personnes avec qui on a développé une relation, et puis c'était vraiment comme… Ouais, m'intégrer puis manger ensemble, avoir des discussions autres que l'école, et puis aussi, c'était grâce à cette relation-là que je me sentais aussi confortable d'aller vers elles ».

Le soutien offert aux PEII s'est souvent étendu au-delà de l'école, incluant parfois une aide pour trouver un logement ou pour faciliter l'intégration de la famille dans la communauté locale. Ce type de soutien global a été crucial pour aider les personnes enseignantes venues de l'étranger à se sentir en sécurité et bien accueillies dans leur nouvel environnement.

La reconnaissance du travail, les compliments reçus ainsi que la grande ouverture de la part des collègues et de la direction ont été des éléments importants pour renforcer le sentiment d'appartenance et de valorisation des enseignants immigrés. PEII-12, d'Algérie, mentionne à ce sujet : « Ces gens-là m'ont dit que c'était vraiment un plaisir pour eux d'avoir quelqu'un qui vient d'ailleurs, de travailler avec eux. Ils l'ont dit explicitement, ils l'ont dit ».

Mesures de soutien gagnantes pour favoriser le sentiment de bien-être

Les mesures de soutien ou les activités qui ont particulièrement contribué au sentiment de bien-être personnel et professionnel ressemblent aux stratégies gagnantes pour l'accueil du NPEIR.

Tout d'abord, quelques PEII ont mentionné que des rencontres de suivi initiées par la direction avaient grandement favorisé leur bien-être en ce sens qu'elles y ont vu une marque d'attention positive. En effet, en leur posant des questions au sujet de leur insertion et en manifestant un souci sincère envers leur bien-être, la direction leur a démontré leur importance au sein de leur organisation : « Ma direction actuelle est assez soucieuse de ce bien-être-là. De simplement poser la question : "ça va ? Tu te sens bien ?" Ce genre de petites choses informelles aident beaucoup! ». Évidemment, l'accueil chaleureux et le soutien actif des collègues et de l'ensemble du personnel de l'école sont aussi déterminants pour leur sentiment de bien-être.

Les interactions et la bonne entente avec les élèves semblent également jouer un rôle non négligeable dans le bien-être des personnes enseignantes consultées : être acceptées et appréciées par les élèves améliore considérablement leur état d'esprit et leur confiance.

La reconnaissance du travail effectué, que ce soit par des félicitations ou des encouragements, a favorisé le sentiment de bien-être pour plusieurs. La valorisation de leur présence par la direction et les collègues contribue également à leur satisfaction et au bien-être au travail.

Les interactions positives avec les collègues, que ce soit au travail ou en dehors de l'école lors d'activités sociales, le partage des tâches et des ressources, ainsi que le travail en équipe sont des éléments mentionnés également : « […] travailler en équipe, planifier ensemble, se partager la tâche, échanger des ressources... Je n'ai jamais été aussi heureuse que quand j'ai pu le faire! » (PEII-7).

Enfin, selon PEII-9, les efforts du CS pour faciliter l'intégration dans le nouveau pays d'accueil, comme l'aide pour trouver un logement, jouent un rôle important dans le bien-être.

Mesures de soutien gagnantes pour le développement des compétences à l'enseignement

Encore une fois, les personnes consultées ont régulièrement mentionné l'importance du soutien et de la reconnaissance de la part de la direction. Pour PEII-1, par exemple, une directrice qui la félicitait pour sa gestion de classe a grandement contribué à renforcer sa confiance en elle et de ce fait, en sa compétence.

Plusieurs personnes ont également souligné l'importance des formations continues et des opportunités d'autoformation. Que ce soit des clubs de lecture, des cours de formation

spécialisés ou des ateliers, ils ont permis aux personnes enseignantes de développer de nouvelles stratégies pédagogiques et d'améliorer leurs compétences en enseignement.

La rétroaction positive de la part des collègues, des parents ou de la direction a aussi été un facteur déterminant pour le développement des compétences professionnelles. Les compliments, les encouragements et la reconnaissance de leurs forces ont aidé les personnes nouvellement arrivées à se sentir valorisées et compétentes.

Le travail collaboratif avec les collègues a également été un élément clé. C'est donc, dans ce cas-ci, le partage de pratiques et d'expériences qui a permis à ces PEII d'apprendre les unes des autres, de s'inspirer d'elles, mais aussi de s'approprier de nouvelles méthodes pédagogiques.

Enfin, la participation à des projets spéciaux et l'attribution de responsabilités supplémentaires ont permis aux personnes enseignantes de se sentir valorisées et de développer leurs compétences. Par exemple, prendre en charge un cours d'introduction à l'entrepreneuriat (PEII-3) ou gérer des projets scientifiques (PEII-9) a renforcé leur sentiment de compétence et de contribution de façon significative.

Mesures de soutien gagnantes pour l'adaptation au contexte francophone minoritaire

Bien que les personnes interrogées aient démontré plus de difficulté à identifier des stratégies et des mesures qui ont facilité cette adaptation, les témoignages révèlent tout de même un certain nombre d'éléments qui ont favorisé leur insertion dans le contexte de l'enseignement francophone en situation minoritaire.

L'existence de formations ou d'ateliers ou de présentations lors des journées d'orientation en début d'année représente un élément important pour quelques personnes interviewées. PEII-3 explique l'apport de ce genre de formation : « Il y avait des formations qu'ils nous ont données au niveau de la sensibilité à l'insécurité linguistique […]. Et donc ouais, ce sont ces éléments-là, ces formations, la sensibilisation au contexte minoritaire, qui m'ont fait prendre conscience de mon rôle en tant qu'enseignant dans le développement de leur identité francophone ».

Dans certains cas, c'est la participation à des activités communautaires, sociales ou syndicales, qui a permis au NPEIR de mieux comprendre le système éducatif et de saisir davantage la réalité des élèves qui évoluent en français dans une province ou un territoire à dominance anglophone. C'est le cas de PEII-6 : « Peut-être que le fait de m'intégrer aussi dans les activités syndicales, ça a été quelque chose de bien pour moi parce c'est des discussions en petits groupes où on parle, n'est-ce pas, de la politique éducative en milieu minoritaire ».

Certaines PEII ont souligné l'importance de leurs propres expériences de vie dans des contextes minoritaires similaires. Cette expérience les a aidées à s'identifier aux défis linguistiques et culturels rencontrés par leurs élèves et à adapter leur enseignement en conséquence.

C’est aussi beaucoup au contact de leur pairs enseignants et en les observant que les PEII disent avoir davantage pris conscience de l'importance de leur rôle en tant que passeurs culturels.

Finalement, quelques PEII affirment que les centres communautaires ainsi que les diverses associations et regroupements francophones auxquels elles ont eu accès ont facilité la compréhension des enjeux relatifs à la promotion de la langue, de la culture et de l’identité francophones.

Les stratégies aux retombées limitées

Il a été demandé aux personnes participantes, autant les PEII que les PMÉ, quelles étaient, selon elles, les mesures de soutien ou les activités visant à faciliter l’insertion professionnelle du NPEIR qui présentaient des retombées moins positives ou plus limitées.

Le point de vue des PEII

Les activités de perfectionnement professionnel

Mentionnées par six PEII, les activités de formation et de perfectionnement professionnel ont été jugées comme présentant parfois des retombées moins positives pour plusieurs raisons.

En premier lieu, les formations continues offertes par le CS ne sont souvent pas spécifiquement adaptées aux besoins du NPEIR, mais sont plutôt générales et destinées à toutes les personnes enseignantes novices. De ce fait, elles tendent à ne pas répondre aux besoins spécifiques des personnes enseignantes issues de l'immigration. PEII-10, qui enseigne l’éducation physique en Colombie-Britannique, dit avoir été contrainte de suivre des cours universitaires supplémentaires peu pertinents lors de son embauche : « Ils m’ont demandé de faire des crédits et donc ça, j’ai trouvé très bien, sauf que le type de formation qu’ils me demandaient, c’était en français et c’était sur la littératie. Donc moi, j’ai repris des cours, on va dire voilà… qui en soi n’ont aucun intérêt aujourd’hui dans mon métier et qui, au niveau de la culture, m’ont pas appris plus que ça ».

Certaines PEII déplorent également que les activités de perfectionnement, offertes annuellement, soient redondantes et peu stimulantes. Après avoir suivi quelques formations sur des sujets généraux comme la littératie, les mathématiques ou l’évaluation, elles trouvent que le contenu se répète. Ainsi, si ces formations leur furent utiles en tout début de carrière, elles deviennent rapidement répétitives et perdent de leur intérêt.

Ensuite, les formations sont parfois perçues comme trop théoriques et déconnectées de la réalité pratique de la salle de classe. Certaines PEII trouvent plus utile d'apprendre de manière pratique et dans un contexte authentique plutôt que par des sessions théoriques.

Enfin, deux PEII ont déploré les horaires inadéquats pour assister aux formations. Ces dernières ont parfois lieu après les heures de classe et cela convient moins bien car les personnes enseignantes sont fatiguées et moins concentrées à ce moment-là.

Les activités d'orientation

Cinq PEII signalent que les journées d'orientation ont eu des retombées plus limitées.

En premier lieu, elles mentionnent que les journées d'orientation offertes en tout début d'année scolaire sont souvent conçues pour l'ensemble du nouveau personnel enseignant du conseil scolaire, sans prendre en compte les besoins spécifiques du NPEIR. C'est le cas de PEII-1, de France, qui mentionne que ces journées étaient principalement axées sur la présentation du CS et la socialisation au milieu de travail, sans aborder les aspects qui l'intéressaient davantage tels que les programmes d'études ou les méthodes d'évaluation spécifiques au système éducatif canadien. Elle poursuit en expliquant la façon dont elle s'est sentie à la suite de ces deux journées d'orientation : « Mais je me suis sentie aussi un peu anxieuse parce que j'étais comme : "OK, c'est vraiment bien tout ça, mais ça ne répond pas à mes questions. Qu'est-ce que je fais ma première journée?" ».

Pour PEII-8, d'Algérie, c'est le format de ces journées d'orientation qui en ont limité les effets positifs : « Je trouvais que c'était très, trop intense, trop rapide. […] ça ne laissait pas le temps aux gens de poser des questions, de réseauter un petit peu. C'était trop! Trop vite, trop rapide, trop intense, trop de choses en même temps. Donc, on sort de là, on est un peu encore plus perdu, quoi ». Il ajoute que la terminologie utilisée et le rythme de présentation ne sont pas non plus adaptées à la réalité du NPEIR qui ne maitrise pas forcément le français local.

PEII-11 est du même avis et confirme que ces journées d'orientation ne prennent pas suffisamment en compte les particularités des personnes enseignantes venant d'autres systèmes éducatifs. En plus d'utiliser un vocabulaire et des concepts très locaux qui peuvent les dérouter, ces activités d'orientation manquent de sensibilité envers les personnes qui viennent d'ailleurs et passent à côté de leurs besoins plus prioritaires. PEII-10 déplore qu'une grande partie du contenu des journées d'orientation soit dédiée aux aspects administratifs (comme les services des ressources humaines et des finances, les assurances), qui, bien que nécessaires, ne sont pas les éléments les plus utiles pour aider les nouveaux enseignants à se sentir à l'aise dans leur rôle.

Pour PEII-3, c'est la trousse d'accueil donnée par le CS à toutes les nouvelles personnes enseignantes qu'il a identifiée comme ayant eu des retombées limitées : « Quand tu signes, on te donne une trousse d'accueil et autres informations sur les agressions sexuelles, le harcèlement en milieu de travail, mais c'était impersonnel, c'était un gros paquet qu'on te donne et puis, débrouille-toi avec ça ». Selon lui, il manque un suivi plus personnalisé qui permettrait de soutenir davantage les personnes enseignantes dans leur intégration continue.

Le mentorat et le soutien ponctuel

Les témoignages de quatre PEII tendent à montrer que pour que le mentorat soit réellement efficace pour le NPEIR, il doit être plus accessible, mieux adapté aux besoins individuels, et doit s'assurer que les personnes mentores et mentorées sont bien assorties.

Dans certains programmes de mentorat, la nouvelle personne enseignante peut bénéficier de journées de suppléance afin de pouvoir travailler avec la personne mentore. Or, s'en

prévaloir peut nécessiter un processus long et complexe. Comme le mentionne PEII-4, pour organiser des journées de mentorat, il faut du temps pour trouver des personnes suppléantes pour les deux parties et puisque cela n'est pas chose facile, l'ensemble du processus est ainsi peu fluide et quelque peu décourageant. Si la personne mentore demeure tout de même disponible de façon ponctuelle et quasi quotidienne, cela complique l'accès à des échanges et à des rencontres de travail plus approfondies et limite les temps pour faire de l'observation mutuelle.

PEII-6, quant à lui, mentionne qu'il n'a pas fait appel à une personne mentore puisqu'il n'en voyait pas l'utilité et que sa perception de la compétence de ces dernières n'était pas forcément très positive. Il ajoute : « Certains collègues sont allés jusqu'à me dire : "Mais c'est toi qui devrais être le mentor" ».

Enfin, une mauvaise adéquation entre les personnes mentores et mentorées peut aussi limiter considérablement l'efficacité du mentorat. Le témoignage de PEII-7 souligne que la personne chargée de la mentorer ne correspondait pas bien à ses besoins, rendant les interactions intimidantes et peu productives. Cela a abouti à une expérience de mentorat stérile et peu aidante.

En ce qui concerne l'aide ponctuelle reçue pour faciliter l'enseignement, PEII-7 souligne qu'elle a été utile, mais qu'elle aurait apprécié que l'accompagnement prodigué lui permette de voir la dame qui l'accompagnait en action auprès de ses élèves. Cela lui aurait permis, selon elle, de mieux maitriser l'apprentissage de l'écriture avec ses élèves par la suite.

Pour terminer sur l'aide ponctuelle, PEII-11 attire l'attention sur un effet plutôt négatif que peut avoir un accompagnement directement dans la salle de classe du NPEIR. L'intention des initiatives pour soutenir ce personnel immigrant est bonne, dit-il, mais il déplore que la perception des élèves quant aux compétences des personnes enseignantes issues de l'immigration soit trop souvent négligée. PEII-11 étant le premier enseignant noir dans une école, les élèves, peu habitués à voir des enseignants de différentes origines, semblaient remettre en question ses compétences à titre d'enseignant et ce, malgré son expérience. En recevant un accompagnement directement en classe de la part d'une autre personne enseignante, connue et appréciée des élèves, PEII-11 raconte comment il a été difficile de reprendre le contrôle de sa classe : « Et là, ça joue nécessairement sur la confiance avec laquelle vous vous engagez, parce que si on vient vous accompagner en salle de classe et que vous vous rendez compte que c'est une figure qui est connue et acceptée par les élèves, donc le courant passe plus facilement et qu'après, vous modélisez, vous essayez de reprendre la même chose et que ça ne passe pas… Tout simplement parce que les élèves ont tendance à se dire : "Bien, est-ce que celui qui est en face de nous, il est vraiment compétent?" ». Il ajoute : « Parfois, ça ne si limite même pas seulement au niveau des élèves parce que parfois, même les parents sont impliqués dans cette… dans la construction de ces représentations qu'on peut avoir sur le personnel enseignant issu de l'immigration récente ». Selon l'enseignant d'origine camerounaise, pour améliorer l'intégration de ce personnel enseignant, il est donc essentiel de prendre en compte et d'adresser les perceptions des élèves et des parents. Une sensibilisation accrue à la diversité et une éducation sur les compétences des enseignants immigrants sont nécessaires pour faciliter leur acceptation et leur crédibilité dans le milieu scolaire.

Programmes d'insertion professionnelle mal adaptés à la réalité du NPEIR

D'après les témoignages recueillis, certaines PEII estiment que les programmes d'insertion professionnelle ont parfois des retombées limitées en raison du fait qu'ils ne prennent pas en compte leurs expériences antérieures. En effet, les personnes enseignantes expérimentées mais nouvellement immigrées, lorsqu'elles intègrent un programme d'insertion professionnelle s'adressant à toutes et à tous, trouvent qu'il n'est pas bien adapté à leurs besoins spécifiques car, entre autres, elles se retrouvent souvent mélangées avec des personnes enseignantes novices, ce qui peut créer un décalage important dans les attentes envers le programme et les besoins de formation. Par exemple, PEII-5, qui provient de la Suisse, souligne qu'elle n'a pas besoin de cours sur la gestion de classe qu'elle maîtrise déjà, mais plutôt sur les méthodes d'enseignement spécifiques au nouveau contexte éducatif et sur l'évaluation qui diffère de ce qu'elle a connu auparavant.

Une PEII évoque également un manque de profondeur et d'efficacité du programme d'accompagnement mis en place. Elle mentionne que le programme informel qu'elle a suivi ne lui a pas apporté grand-chose et semblait être une initiative de dernière minute, mise en place juste avant la rentrée scolaire.

PEII-16, du Cameroun, soulève la nécessité de se doter de programmes plus ciblés, différenciant le nouveau personnel enseignant d'immigration récente des autres. Cela permettrait, dit-il, de répondre de manière plus appropriée aux défis uniques auxquels les personnes enseignantes venant de l'étranger sont confrontées, comme les différences culturelles et pédagogiques. Il indique également que l'accueil initial est malheureusement souvent suivi d'un abandon relatif, où le NPEIR est vite laissé à lui-même. Selon lui, il importe d'assurer un suivi continu et d'instaurer des relations durables qui pourraient aider les nouvelles personnes enseignantes à s'intégrer dans leur nouvel environnement professionnel.

Les ressources disponibles

Deux PEII mentionnent que le partage de ressources et de matériel didactique n'a pas été très aidant pour elles. En ce qui concerne PEII-7, elle déplore qu'on lui ait dit de chercher des ressources en ligne puisque cela pouvait être un bon moyen de faciliter ses débuts. Or, elle explique que le manque de précision ou de directives claires lui a plutôt nui : « je ne savais pas où… Je me noyais dans les ressources parce que quand j'allais sur internet, il y avait comme 36 milliards de choses et puis, à la fin, je finissais par être plus ou moins… Bah, c'était plus un handicap qu'une aide, quoi ». Pour PEII-1, c'est plutôt la banque de ressources en littéracie de son CS qui causait problème puisque désordonnée. Bien qu'on lui ait offert l'aide d'une personne consultante en littéracie, ce qui lui a beaucoup plu, elle dit avoir eu beaucoup de peine à retrouver les bonnes ressources et le matériel adéquat pour ses élèves sur le site qu'on lui avait indiqué.

Le point de vue des PMÉ

D'entrée de jeu, il est important de souligner que plusieurs PMÉ ne se sont pas senties capables de bien répondre à cette question concernant les mesures aux retombées limitées. En effet, pour la plupart, l'établissement de mesures d'aide à l'insertion professionnelle est

particulièrement récent au sein de leur CS ou leur école. Le fait de s'intéresser plus particulièrement au NPEIR est un phénomène encore plus nouveau et en ce sens, il est encore trop tôt, disent-elles, pour voir des tendances quant à ce qui semble porter fruit ou présenter des retombées plus limitées. Cinq PMÉ se sont tout de même prononcées au sujet des limites des activités de perfectionnement professionnel et de l'accompagnement dans le cadre d'un mentorat.

PMÉ-9 affirme que les formations proposées en début d'année scolaire peuvent manquer de pertinence par rapport aux besoins immédiats des personnes enseignantes provenant de l'étranger. Il est rapporté, dit-elle, que ces formations peuvent très denses et ne pas correspondre au stade où se trouve le personnel enseignant dans leur parcours professionnel. PMÉ-4, au sujet des occasions de perfectionnement professionnel, affirme qu'elles devraient inclure des cas pratiques, permettant aux personnes enseignantes de s'approprier des outils technologiques et des ressources spécifiques à leur contexte. Livrer uniquement de l'information sans montrer son application concrète peut limiter l'efficacité de la formation, dit-elle.

Pour PMÉ-8, ce sont les retombées du mentorat qui peuvent être pauvres s'il est impossible de l'offrir dans le cadre d'un programme formel comportant des balises et des attentes claires. Selon elle, il est nécessaire d'offrir des programmes de mentorat structurés et dirigés pour garantir un apport important. PMÉ-11, toujours au sujet du mentorat, affirme que le succès de celui-ci dépend fortement de la sélection des personnes qui accompagnent. Elle explique que dans certaines régions, le manque de personnes mentores appropriées et compétentes a conduit à des retombées très limitées. Le rôle de la personne mentore nécessite des compétences spécifiques, notamment la capacité à avoir des conversations difficiles avec la personne accompagnée et à prodiguer l'accompagnement de façon respectueuse au sein d'une relation interculturelle, ce qui rend la sélection cruciale.

Enfin, PMÉ-6 formule une critique générale envers la façon de faire de son CS, soit l'accent excessif mis sur les politiques sur l'insertion professionnelle. En effet, s'il est bien d'élaborer et d'implanter des politiques dont l'objectif est de soutenir l'insertion professionnelle du NPEIR, elle soutient que sans stratégie concrète d'opérationnalisation de ces politiques, c'est-à-dire un réel soutien pratique et personnalisé sur le terrain, les retombées positives peuvent en être considérablement réduites.

Les solutions proposées face au contexte de pénurie et aux contraintes de ressources financières et humaines

Sachant que la majorité des provinces et des territoires sont confrontés à une pénurie de personnel enseignant francophone et que les CS disposent souvent de moyens financiers et de ressources humaines limités, les PEII et les PMÉ ont été consultées pour recueillir leurs idées et leurs pistes de solutions pour favoriser l'insertion du NPEIR, en dépit de ces contextes souvent peu favorables à la mise en place de mesures d'appui.

Le point de vue des PMÉ

Les PMÉ proposent plusieurs pistes de solution et une première concerne le mentorat. Puisqu'il s'agit, selon plusieurs, d'une stratégie particulièrement gagnante parce qu'elle

permet un accompagnement individualisé, calqué sur les besoins spécifiques de la personne accompagnée, il semble important de maintenir le mentorat ou de le mettre en place dans les milieux scolaires. Cela pourrait être fait en encourageant l'embauche de personnel enseignant retraité chevronné comme personnes mentores. Cette solution permettrait de pallier le manque de plus en plus fréquent de personnes mentores volontaires parmi le personnel enseignant en poste, en raison du fait qu'elles sont déjà surchargées.

Trois PMÉ consultées proposent également d'offrir des formations ou des occasions de rencontres pour le NPEIR, favorisant le réseautage, idéalement en présentiel, pour maximiser les interactions et la création de réseaux de soutien. En l'absence de personnel suppléant, il faudrait envisager des formations offertes en ligne, mais en veillant à maintenir un aspect social et interactif, via des sessions synchrones par exemple.

Toujours dans le but de contourner les obstacles causés par le manque de personnel suppléant, on pourrait, selon des PMÉ, proposer davantage de formations et d'occasions de perfectionnement professionnel en soirée ou les fins de semaine, tout en veillant à offrir une rémunération pour compenser le temps supplémentaire des personnes enseignantes participantes. Également, prioriser un mode de prestation hybride (en présence et à distance) permettrait d'en accroître l'accessibilité en rejoignant les gens qui peuvent plus difficilement se déplacer sur les lieux de formation. En ce sens, l'utilisation d'outils technologiques, tels que des caméras interactives pour permettre une participation accrue des personnes à distance peut être une bonne solution. Enfin, l'enregistrement des sessions de formation, pour un visionnage ultérieur, peut en maximiser l'accès et ce, malgré les contraintes géographiques et de disponibilité.

Une PMÉ affirme qu'il faut parfois faire preuve de créativité et trouver le moyen de récupérer les « fonds de tiroir » ou les ressources restantes dans certains budgets en fin d'année financière afin de les mettre au service des initiatives visant à appuyer l'insertion socioprofessionnelle du NPEIR.

Deux PMÉ mentionnent qu'il est important d'impliquer plus activement l'ensemble de la communauté scolaire, y compris les élèves et les parents, pour favoriser un environnement d'accueil et de soutien pour le NPEIR. Cela peut inclure des initiatives culturelles et des événements communautaires pour renforcer l'intégration et la diversité. Ces moyens, somme toute assez peu coûteux, pourraient faire une belle différence pour le NPEIR.

De la même façon, il importe d'encourager les initiatives individuelles au sein des écoles pour améliorer l'intégration du NPEIR et promouvoir une culture d'ouverture et de soutien.

Le point de vue des PEII

Du côté des PEII, huit personnes ont proposé des solutions et des idées à mettre en place ou à conserver dans les milieux scolaires et qui demandent peu de ressources. En premier lieu, quatre PEII soulignent l'importance de mettre en place un système de mentorat bien organisé, où les personnes mentores sont bien sélectionnées et formées. Tout comme les PMÉ, elles suggèrent de faire appel à des personnes enseignantes expérimentées retraitées pour ne pas surcharger le personnel en place et déjà fort occupé. Elles soulignent toutefois l'importance de pouvoir bénéficier de rencontres de suivi régulières.

Quatre PEII mentionnent la création et le maintien de pages web dédiées au nouveau personnel enseignant avec des liens facilement accessibles vers des ressources, des plans de leçon, des gabarits, des articles et des supports pédagogiques divers. Cela permettrait aux personnes enseignantes de trouver rapidement les informations et les outils nécessaires sans perdre de temps à les chercher. PEII-4 souligne que cela pourrait contribuer à réduire le stress lié à la préparation des cours et permettre aux personnes enseignantes de se concentrer sur l'enseignement et la gestion de classe.

Trois autres PEII proposent des autoformations adaptées aux besoins spécifiques du NPEIR qui peuvent être suivies à leur propre rythme. Ces ressources, relativement peu coûteuses à instaurer, pourraient comprendre des ateliers sur la gestion de classe, l'évaluation, la différenciation pédagogique, l'enseignement en milieu minoritaire, les plateformes numériques utilisées par le CS ou l'école et les compétences interculturelles.

Deux PEII disent que l'organisation d'activités sociales et communautaires pour favoriser l'intégration du NPEIR dans son environnement professionnel est une avenue intéressante et facile à mettre en place. C'est de cette façon que le NPEIR peut véritablement se sentir bienvenu et accepté par sa communauté d'accueil. C'est aussi lors de ces événements qu'il peut développer des liens privilégiés avec certains collègues, ce qui facilite par la suite son travail au quotidien en pouvant solliciter plus facilement leur soutien.

Proposer des formations ou des ateliers sur le multiculturalisme et les compétences interculturelles pour tous les membres du personnel de l'école afin de créer un environnement de travail inclusif et accueillant pour les personnes enseignantes issues de divers horizons a également été nommé par trois PEII.

Ce que l'on devrait faire de plus pour favoriser l'insertion du NPEIR

D'après les témoignages des personnes consultées, il a été possible d'identifier des pistes d'amélioration afin de soutenir davantage l'insertion professionnelle du NPEIR. Le point de vue des PEII est présenté en premier lieu, suivi de celui des PMÉ.

Le point de vue des PEII

PEII-6 mentionne que les nouvelles personnes enseignantes arrivant de l'étranger devraient être encouragées à participer aux réunions syndicales afin qu'elles comprennent mieux leurs droits et l'environnement global de travail, ce qu'elle considère crucial pour bien fonctionner dans le milieu de travail.

Pour PEII-4, il serait bien d'augmenter la fréquence est la constance des activités de formation, de s'assurer qu'elles abordent divers sujets pertinents pour le NPEIR et qu'elles soient accessibles dès le début de l'année scolaire. PEII-10, qui devait réaliser un certain nombre de crédits universitaires supplémentaires pour pouvoir enseigner, précise qu'au lieu de suivre des formations sur des sujets touchant la pédagogie qu'elle connaissait déjà, elle aurait souhaité pouvoir se prémunir de cours répondant davantage à ses besoins, soit des formations sur le Canada de façon générale ou même des cours d'anglais qui lui auraient permis de pouvoir mieux communiquer avec les parents des élèves.

Pour plusieurs PEII qui n'ont pas eu la chance de bénéficier d'un accompagnement de type

mentoral, elles recommandent la mise en place d'un programme de mentorat où le soutien peut être adapté aux besoins individuels de la personnes accompagnée. PEII-10 va dans le même sens et affirme qu'un programme de mentorat au sein de son CS de la Colombie-Britannique serait souhaitable, mais qu'il est important de s'assurer que le jumelage permette de s'adapter à la fois aux besoins du personnel enseignant d'immigration récente, mais aussi à leur tâche et leur spécialité (ex : personnel enseignant en éducation physique ou en enseignement de la musique) afin que l'accompagnement reçu soit vraiment pertinent et aidant : « un suivi, peut-être à distance aussi, mais en tout cas faire quelque chose de plus régulier, et tous les quinze jours, voilà, avec quelqu'un de qualifié et qui a cette expérience ». D'autres PEII mentionnent aussi l'importance d'assurer un pairage de qualité entre les personnes mentores et mentorées en termes de style de travail et de personnalité.

PEII-7, pour sa part, dit qu'il serait bien que les personnes soient mieux informées des ressources disponibles au nouveau personnel enseignant. Elle mentionne ne pas avoir bénéficié du programme en vigueur à son CS en raison de la méconnaissance de celui-ci. Elle ajoute qu'il serait important d'ajouter des composantes interculturelles dans les programmes d'insertion pour aider les enseignants à comprendre la société canadienne et ses enjeux.

Enfin, on propose de favoriser des actions de sensibilisation à la diversité afin d'améliorer l'accueil du NPEIR : « Je pense que par rapport aux personnes qui accueillent, que ce soient les administrateurs, les directions d'école, le personnel enseignant et le personnel du soutien, je pense que c'est vraiment important aussi de tabler sur des formations d'accueil, comment accueillir toutes les questions ? Bien évidemment, les compétences interculturelles, c'est tellement important parce que parfois, on peut accueillir, mais on accueille mal en pensant qu'on a bien accueilli » (PEII-8). PEII-9 ajoute que l'on doit absolument faire la promotion d'un environnement inclusif et collaboratif, particulièrement auprès du personnel enseignant, afin que le NPEIR se sente accepté et valorisé. Pour PEII-11, il faut également étendre cette sensibilisation auprès des élèves et travailler leurs perceptions quant aux compétences des personnes enseignantes issues de l'immigration.

Enfin, une PEII mentionne l'importance d'offrir un suivi continu dans le temps, avec des retours réguliers sur la pratique enseignante, plutôt qu'un accompagnement seulement centré sur les premières semaines d'exercice.

<u>Le point de vue des PMÉ</u>

Lorsque questionnées au sujet de ce que l'on pourrait faire de plus pour favoriser l'insertion professionnelle du NPEIR, les PMA suggèrent plusieurs mesures clés ou améliorations à mettre en œuvre.

La première est de pouvoir offrir un programme de mentorat bien structuré et adapté aux besoins du NPEIR, ce qui sous-entend des personnes mentores formées à l'accompagnement dans un contexte interculturel. PMÉ-8 insiste sur l'importance d'assurer une bonne affinité entre les personnes accompagnantes et accompagnées pour favoriser la confiance et l'efficacité du mentorat et d'instituer des programmes de mentorat dirigés, plutôt que de compter sur des relations informelles ou spontanées.

Une autre piste réside dans le fait de s'assurer d'offrir des sessions de formation vivantes et concrètes ou de l'accompagnement où les personnes formatrices travaillent directement avec les élèves en classe pour démontrer des techniques et des stratégies pédagogiques. PMÉ-11 ajoute qu'il est essentiel de proposer des offres de perfectionnement thématiques régulières, idéalement une fois par mois, pour couvrir divers aspects de l'enseignement et permettre des retours réguliers sur les pratiques. Selon PMÉ-8, il est primordial d'offrir davantage de formations sur l'enseignement en milieu minoritaire pour mieux préparer le NPEIR à la réalité de leur nouvel environnement de travail.

Pour plusieurs, l'accompagnement individuel est la stratégie qui doit être mise de l'avant dans l'avenir afin de fournir un soutien personnalisé et adapté aux besoins spécifiques de chaque personne enseignante, en complément des formations en grands groupes. Les services des personnes mentores chevronnées devraient majoritairement consister à passer du temps en salle de classe avec les personnes mentorées, pour modéliser des pratiques pédagogiques et fournir des conseils concrets et adaptés au contexte de la classe du NPEIR.

Selon PMÉ-4, les CS auraient intérêt à créer un comité d'accueil avec des rôles et des responsabilités clairs pour chaque membre de l'équipe et ce, afin de structurer et de mieux coordonner le processus d'accueil et d'intégration. C'est aussi l'avis de PMÉ-2 qui constate que la prochaine étape doit permettre d'aligner les efforts des différentes personnes impliquées (employeurs, organismes communautaires, ministères, équipe-école) pour assurer un soutien cohérent et complet.

LES RECOMMANDATIONS

D’entrée de jeu, il importe de souligner que la formulation de recommandations concernant les pratiques gagnantes d'insertion professionnelle destinées au NPEIR nécessite une approche prudente et nuancée et ce, pour plusieurs raisons.

La première concerne la **diversité des contextes provinciaux et territoriaux.** Malgré le fait que cette étude se soit centrée sur le système éducatif canadien dans son ensemble, il est crucial de garder en tête que chaque province et chaque territoire possède ses propres politiques éducatives, son organisation et ses structures scolaires, ses exigences ainsi que ses besoins spécifiques en matière d'éducation et d’enseignement. Par exemple, des provinces ou territoires peuvent privilégier des méthodes d'enseignement particulières ou encore accorder une importance différente à certains domaines d'études. Bien que ces variations soient parfois modestes, elles influencent néanmoins les attentes envers le personnel enseignant et du même coup, les pratiques d'insertion professionnelle identifiées comme les plus efficaces. Certaines provinces ou territoires possèdent des systèmes scolaires plutôt centralisés, tandis que d'autres optent pour une décentralisation plus marquée. La taille et la diversité des communautés francophones scolaires varient elles aussi considérablement, influençant du même coup les ressources disponibles et les défis rencontrés par le nouveau personnel enseignant d’immigration récente. En fonction de facteurs démographiques, culturels, linguistiques et socioéconomiques, ce qui fonctionne bien dans une province ou un territoire ou une communauté à l’intérieur d’une même province ou territoire pourrait ne pas être aussi efficace dans une autre.

Une autre raison touche la **variabilité des ressources.** Les provinces et territoires canadiens présentent en effet des différences significatives en termes de ressources éducatives, incluant le financement alloué, la disponibilité en personnel qualifié et les infrastructures scolaires. Ces disparités peuvent découler de divers facteurs tels que la taille de la population, l'économie locale, et les priorités politiques. Par exemple, les différences dans la disponibilité du personnel qualifié rendront plus difficile l’accès à un programme d’accompagnement mentoral de qualité. Ce n’est qu’en prenant en compte la variabilité des ressources que les recommandations peuvent être adaptées à chaque contexte, pour garantir leur pertinence, mais aussi leur faisabilité. Cela implique ainsi de proposer des options flexibles pouvant être ajustées en fonction des ressources disponibles dans chaque province et territoire, tout en veillant à ce que les objectifs fondamentaux des programmes d'insertion professionnelle destinés au NPEIR restent cohérents et alignés sur leurs besoins.

Les **besoins démographiques et socioculturels** sont aussi à prendre en considération. En effet, le profil des élèves peut grandement varier d'une province ou d’un territoire à l'autre (et même d’une région à l’autre à l’intérieur d’une même province ou territoire) en termes de diversité ethnique, linguistique, socio-économique et culturelle. Bien qu’ils soient d’abord destinés au nouveau personnel enseignant, les programmes d'insertion professionnelle

doivent aussi être réfléchis et élaborés afin de répondre spécifiquement aux besoins des élèves de chaque région, ce qui nécessite une compréhension approfondie des réalités locales.

Enfin, mentionnons que le système éducatif canadien repose largement sur le principe de l'autonomie provinciale/territoriale. Chaque province et territoire jouit ainsi d'une grande latitude dans la prise de décisions relatives à ses politiques et programmes éducatifs. Dans ce cadre, les recommandations formulées, plutôt que d'imposer des directives strictes, doivent être présentées comme des conseils ou des lignes directrices souples. Elles doivent offrir aux autorités éducatives provinciales et territoriales des pistes de réflexion et des options à envisager, tout en leur laissant la flexibilité nécessaire pour adapter les programmes en fonction de leurs besoins locaux et de leurs priorités éducatives. Par ailleurs, les besoins du personnel enseignant et des élèves, ainsi que les priorités éducatives, évoluent avec le temps. Les recommandations doivent ainsi être révisées régulièrement pour tenir compte de ces changements et s'adapter aux nouvelles réalités.

Par conséquent, malgré l'attrait apparent de formuler des recommandations concernant l'adoption de pratiques exemplaires et de programmes d'insertion professionnelle, il est primordial de prendre en compte la diversité et la complexité des réalités provinciales et territoriales. Ainsi, bien qu'elle révèle des recommandations en lien avec les résultats présentés précédemment, cette liste se doit de demeurer une invitation à la réflexion : chaque personne pourra y voir des suggestions et pourra les adopter ou les adapter selon les particularités locales et les contextes spécifiques de son milieu.

Pour clore ce rapport, voici donc une liste de 25 recommandations s'appuyant sur les principaux résultats de la recherche et visant à favoriser l'insertion socioprofessionnelle du nouveau personnel enseignant d'immigration récente œuvrant dans les écoles de langue française en contexte minoritaire.

1. Se doter (au CS et/ou dans l'établissement scolaire) d'un protocole d'accueil rigoureux à mettre en œuvre lors de l'embauche d'un NPEIR, détaillant les différentes étapes et identifiant les responsabilités de chacune des personnes impliquées dans ce processus;

2. Déployer des mesures de soutien en amont de la période d'insertion professionnelle pour faciliter l'intégration socioculturelle du NPEIR (particulièrement celui qui n'a pas effectué sa formation initiale en enseignement au Canada);

3. Prendre en considération l'intégration de l'ensemble des membres de la famille lors du déploiement des mesures d'appui à l'intégration socioculturelle;

4. Recenser les services et les ressources proposés par les associations ou les regroupements locaux au service des communautés francophones ou des personnes immigrantes et les faire connaitre au NPEIR dans le but de complémentariser les mesures de soutien offertes par le CS ou l'établissement scolaire;

5. Mettre à la disposition du NPEIR un programme d'insertion professionnelle offrant une diversité de mesures de soutien (ex : accompagnement ponctuel, mentorat, activités d'orientation et d'information, occasions de perfectionnement professionnel, banque de ressources et de matériel, observation de collègues, rétroaction sur les pratiques, activités sociales);

6. Rendre accessibles, autant que possible, les différentes mesures de soutien au nouveau personnel enseignant occupant des postes temporaires ou à temps partiel;

7. Différencier et adapter les pratiques de soutien à l'insertion professionnelle déjà existantes à la réalité et aux besoins spécifiques du NPEIR;

8. Proposer du soutien accru durant les trois premières années en poste, moment où les besoins de soutien sont significativement plus importants;

9. Accorder une grande importance aux stratégies d'accueil (rencontre chaleureuse avec un membre de la direction, présentation à l'ensemble des membres de l'équipe-école, visite des lieux, fête d'accueil, etc.);

10. Offrir des activités d'orientation et d'information à des moments variés de l'année scolaire ou selon le moment d'arrivée du NPEIR et veiller à ce que le contenu ne soit trop dense;

11. Planifier des activités sociales dans ou hors du cadre professionnel afin de favoriser le développement d'un réseau social et renforcer le sentiment d'appartenance et de bien-être du NPEIR;

12. Sensibiliser le personnel enseignant au rôle de première importance qu'il exerce dans l'accompagnement informel, l'accueil et le bien-être du NPEIR;

13. Développer une culture de collégialité, de collaboration et de bienveillance au sein des écoles et la valoriser;

14. Miser sur l'accompagnement individualisé (de type mentoral) et repenser son fonctionnement, ses modalités, ses acteurs en fonction des ressources disponibles (ex : recours à des personnes enseignantes retraitées, mentorat virtuel, équipe mentorale dont une personne mentore issue de l'immigration, service d'accompagnement hors des heures de classe et à distance);

15. Former et préparer les accompagnateurs (ex : personnes-ressources, mentores ou conseillères pédagogiques) et les membres de la direction à l'accompagnement du nouveau personnel enseignant dans un contexte interculturel;

16. Proposer (participation volontaire) des activités de formation et de perfectionnement professionnel diversifiées tenant compte des besoins prioritaires du NPEIR

(différenciation pédagogique, évaluation des apprentissages, construction identitaire francophone, gestion de classe, etc.);

17. Accroître l'accessibilité de ces formations en considérant leur modalité de prestation (ex : mode hybride, distance synchrone ou asynchrone, autoportante) et le moment de les offrir (ex : avant ou après les classes, lors des journées pédagogiques ou de perfectionnement professionnel, les soirées et la fin de semaine, l'été) en fonction des ressources disponibles et en veillant à offrir une compensation financière ou autre, s'il y a lieu;

18. Mettre sur pied un espace numérique organisé pour le partage de ressources et de matériels didactiques et pédagogiques utiles;

19. Allouer du temps au NPEIR pour observer le fonctionnement de la classe et les pratiques de personnes enseignantes chevronnées;

20. Prioriser les « contextes authentiques » pour prodiguer l'accompagnement (ex : appui et/ou modelage dans la classe du NPEIR, co-planification et co-enseignement);

21. Prévoir des rencontres de suivi à fréquence régulière pour discuter avec le NPEIR, s'enquérir de son bien-être, effectuer un bilan au sujet de son processus d'insertion professionnelle, offrir de la rétroaction, valider ses réussites et élaborer des objectifs au service de son développement professionnel;

22. Proposer des ateliers sur le multiculturalisme et l'interculturalité destinés à l'ensemble du personnel de l'école ainsi qu'aux élèves et leurs parents afin de créer un environnement inclusif et accueillant;

23. Encourager le NPEIR à participer aux réunions syndicales ainsi qu'aux activités que le syndicat organise pour qu'il en connaisse davantage au sujet des droits du travail, de la santé et la sécurité au travail, de même que les attentes et les compétences professionnelles;

24. Faire la promotion des mesures de soutien à l'insertion professionnelle disponibles pour le NPEIR et s'assurer qu'il les connaît;

25. Mettre sur pied un processus récurrent visant à mesurer l'appréciation du NPEIR à l'égard des mesures de soutien mises en place dans le but de mesurer les retombées, de documenter les limites et d'y apporter les ajustements nécessaires.

LA CONCLUSION

Cette recherche visait à répondre à des objectifs clairs concernant l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant d'immigration récente dans les écoles de langue française canadiennes en contexte minoritaire. À travers une démarche méthodologique rigoureuse, cette étude a cherché à en connaître davantage sur les besoins spécifiques du nouveau personnel enseignant d'immigration récente en matière d'accueil, de formation et d'accompagnement, tout en identifiant les pratiques d'aide à l'insertion professionnelle les plus efficaces. Il est souhaité que les résultats, les constats, les réflexions et les recommandations présentés dans ce rapport puissent servir d'assises pour l'élaboration de dispositifs de soutien ou l'amélioration des pratiques d'aide à l'insertion déjà en place pour faciliter les débuts de carrière du nouveau personnel enseignant d'immigration récente des écoles de langue française en contexte minoritaire.

LES RÉFÉRENCES

Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maitres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, *8*, 119–139.

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

Gagnon, N. et Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Alterstice – Revue internationale de la recherche interculturelle, 8*(1), 107-119.

Jabouin, S. et 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.

Lupien, C. (2023). Comment les enseignantes et enseignants issus de l'immigration comparent-ils la conception de l'enseignement en faculté d'éducation manitobaine et en stage en milieu francophone minoritaire lors de leur formation initiale par rapport à celle qu'ils ont pu connaitre dans leur pays d'origine? *Revue canadienne de l'éducation, 45*(4), 867-892.

Mulatris, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *Revue internationale d'études canadiennes,* (45-46), 331-352.

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *16*(2), 56–87.

Quiocho, A. et Rios, F. (2000). The power of their presence: Minority group teachers and schooling. *Review of Educational Research, 70*(4), 485-528.

Provencher, A., Lepage, M. et Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maitrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et Profession*, *24*(1), 16–28.