UQAR On s'engage pour le monde



Rapport de recherche

Appréciation du programme d'insertion professionnelle
« Enseigner : mille parcours, une passion! »

Octobre 2026

CTF/FCE

RNDGE Regroupement national des directions générales de l'éducation

GLOBAL CENTRE FOR PLURALISM CENTRE MONDIAL DU PLURALISME

Canada

Financé par le gouvernement du Canada | Canada

Rapport de recherche rédigé par
Nathalie Gagnon, Ph. D.
Université du Québec à Rimouski (UQAR)
Nathalie_Gagnon@uqar.ca

© Université du Québec à Rimouski, juin 2026

LES REMERCIEMENTS

La réalisation du programme *Enseigner : mille parcours, une passion!* et de la recherche qui l'accompagne a été rendue possible grâce à l'engagement, à la collaboration et à la confiance de nombreuses personnes et organisations.

Nous souhaitons d'abord exprimer notre profonde reconnaissance à Nathalie Sirois, du Centre mondial du pluralisme, pour son engagement remarquable tout au long du projet. Sa disponibilité, sa rigueur, son expertise et son investissement soutenu ont grandement contribué à la conception et au déploiement du programme. Nous la remercions tout particulièrement pour la qualité de sa collaboration et pour le soin accordé à chacune des étapes de cette initiative.

Nos remerciements les plus sincères vont également à toutes les personnes ayant participé au programme : les personnes enseignantes d'immigration récente, les personnes qui les ont accompagnées ainsi que les membres du personnel de direction. Leur engagement, leur ouverture et leur générosité dans le partage de leurs expériences, de leurs réflexions, de leurs réussites comme de leurs difficultés ont été essentiels à la réalisation de cette recherche. Leur contribution a permis non seulement d'évaluer le programme, mais aussi de dégager des pistes concrètes pour en soutenir l'amélioration et le développement futur.

Nous remercions également les conseils scolaires, les établissements scolaires et les différentes personnes qui, dans les milieux participants, ont contribué à rendre possible la mise en œuvre du programme. Leur collaboration a permis d'ancrer cette initiative dans les réalités quotidiennes des écoles de langue française en contexte minoritaire et de l'expérimenter dans des contextes authentiques de pratique.

Enfin, nous tenons à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la conception, à la coordination, au déploiement et au suivi du projet *Enseigner : mille parcours, une passion!* Il est le fruit d'un véritable travail collectif et d'une volonté commune de mieux comprendre les réalités vécues par le nouveau personnel enseignant d'immigration récente et de développer des formes de soutien adaptées à ses besoins et aux réalités des communautés scolaires francophones en contexte minoritaire.

Nous exprimons également notre reconnaissance au gouvernement du Canada pour son soutien financier, sans lequel la réalisation de cette initiative n'aurait pu être possible.

Table des matières

LES REMERCIEMENTS 3
LE PROJET *ENSEIGNER : MILLE PARCOURS, UNE PASSION !* 6
LA MISE EN CONTEXTE ET L'ORIGINE DU PROJET 6
LE PROGRAMME *ENSEIGNER : MILLE PARCOURS, UNE PASSION !* 9
Le dispositif de formation 10
Le dispositif d'accompagnement 12
LE PROJET DE RECHERCHE 14
LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 14
LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE 15
LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ET CONCEPTUELLE 15
Les questionnaires 16
Les modalités d'administration des questionnaires 16
La cohérence avec le modèle CIPP 17
Les entretiens 17
Les modalités d'administration des entretiens 18
La cohérence avec le modèle CIPP 18
LES PERSONNES PARTICIPANTES 19
Le recrutement des personnes participantes 19
Le profil des trois groupes de personnes participantes 19
LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE 23
LES RÉSULTATS AUX QUESTIONNAIRES 23
La structure des questionnaires 23
Les résultats au questionnaire destiné au NPEIR 25
Conclusion et faits saillants 31
Les résultats au questionnaire destiné au PA 32
Conclusion et faits saillants 38
Les résultats au questionnaire destiné au PD 39
Les faits saillants des résultats aux questionnaires 44
LES RÉSULTATS AUX ENTRETIENS 46
Les canevas d'entretien 46
Les considérations éthiques 47

La présentation des données selon le modèle CIPP 47
L'évaluation du *Contexte* 49
Les besoins, attentes et défis initiaux des personnes participantes 49
L'adéquation du programme au regard des besoins du NPEIR 53
Les facteurs contextuels influençant la participation au programme 54
L'évaluation des *Intrants* 60
Les besoins et les attentes insuffisamment couverts par le programme 60
Les contenus de formation et leur équilibre 63
L'adéquation du programme aux réalités du NPEIR 66
L'évaluation des *Processus* 69
Les conditions et pratiques favorisant l'efficacité de l'accompagnement 69
Les conditions et situations complexifiant l'accompagnement 80
Le parcours émotionnel des personnes participantes durant le programme 85
L'évaluation des *Produits* 89
Le transfert des apprentissages issus de la formation dans la pratique 89
Les pistes d'amélioration issues de l'expérience de formation 95
Les pistes d'amélioration issues de l'expérience d'accompagnement 97
Les principaux apprentissages réalisés dans le cadre du programme 100
Les effets du programme sur le sentiment d'efficacité personnelle et les facteurs y ayant contribué 103
LES PISTES DE RECOMMANDATIONS 108
L'évaluation du *Contexte* : des besoins spécifiques justifiant un programme adapté 109
L'évaluation des *Intrants* : des ressources de qualité, mais des ajustements à envisager 112
L'évaluation des *Processus* : une expérience d'accompagnement riche, mais confrontée à des contraintes organisationnelles 115
L'évaluation des *Produits* : des retombées significatives sur les pratiques, les postures et le sentiment d'efficacité personnelle 119
LA CONCLUSION 125
LES RÉFÉRENCES 127

LE PROJET *ENSEIGNER : MILLE PARCOURS, UNE PASSION !*

Cette première section présente le programme *Enseigner : mille parcours, une passion!* ainsi que les fondements ayant guidé sa création et sa mise en œuvre. Elle permet de situer le contexte ayant mené à l'élaboration du projet, de mieux comprendre les besoins auxquels celui-ci cherchait à répondre et de présenter la structure générale du programme d'insertion professionnelle développé pour soutenir le nouveau personnel enseignant d'immigration récente. Les sections suivantes abordent plus précisément l'origine du projet, la conception du programme ainsi que les deux dispositifs complémentaires qui le composent, soit le dispositif de formation et le dispositif d'accompagnement.

LA MISE EN CONTEXTE ET L'ORIGINE DU PROJET

Entre reconnaissance, adaptation et reconstruction identitaire : le parcours des personnes enseignantes d'immigration récente

Dans un contexte canadien marqué à la fois par une pénurie de personnel enseignant (Duchesne, 2018, 2020; Forest et al., 2020; Jacquet, 2023; Laghzaoui, 2011; Prophète, 2022, 2023; Rocque, 2023) et par une diversification croissante de la population scolaire (Duchesne, 2018; Forest et al., 2020; Jabouin et Duchesne, 2018; Laghzaoui, 2014; Liboy et Mulatris, 2016; Piquemal et al., 2009; Prophète, 2022, 2023; Rocque, 2023), le recours au personnel enseignant formé à l'étranger s'impose comme une avenue stratégique pour combler les besoins de main-d'œuvre (Forest et al., 2020; Morrissette et al., 2020; Rocque, 2023). Évoluant dans un environnement majoritairement anglophone, ces milieux comptent sur la présence de personnes immigrantes francophones pour maintenir leur vitalité linguistique, culturelle et institutionnelle, l'immigration étant reconnue comme un levier central du développement démographique de la francophonie canadienne (Duchesne et al., 2019; Forest et al., 2020; Prophète, 2023; Rocque, 2023).

Par ailleurs, la présence d'un personnel enseignant issu de la diversité représente un apport important pour les milieux éducatifs (Duchesne et al., 2019; Oloo, 2012). Ces personnes constituent des modèles de réussite et d'intégration importants pour les élèves, particulièrement pour ceux et celles de l'immigration (Forest et al., 2020; Niyubahwe et al., 2019). Leur présence transmet aux jeunes nouveaux arrivants le message qu'il est possible de trouver sa place au sein de la société d'accueil, tout en contribuant au développement d'une image de soi positive et à l'élévation des aspirations scolaires (Niyubahwe et al., 2019). Ce personnel joue également un rôle essentiel de médiateur culturel et de « passeur », en créant des liens entre la culture d'origine des familles et le système scolaire canadien (Block, 2012; Vidwans et Faez, 2019).

Toutefois, malgré cet apport reconnu, les personnes enseignantes formées à l'international doivent faire face à des défis particuliers qui rendent leur insertion professionnelle plus complexe (Duchesne, 2018; Jacquet, 2023; Niyubahwe et al., 2013). Parmi les principaux obstacles figure la reconnaissance de leurs acquis et de leurs diplômes, un processus souvent jugé long, coûteux et dévalorisant (Duchesne et al., 2019; Forest et al., 2020). Les travaux de recherche soulignent d'ailleurs la lourdeur administrative associée à cette démarche, notamment en raison des frais élevés liés à la traduction des documents et des délais de traitement pouvant s'échelonner sur plusieurs mois, voire plusieurs années (Niyubahwe et al., 2013). De plus, cette reconnaissance demeure souvent partielle, obligeant plusieurs personnes enseignantes pourtant expérimentées à retourner à l'université afin de compléter des crédits d'appoint, ce qui peut susciter un sentiment d'injustice et de déqualification professionnelle (Marom, 2017). Ces personnes se voient alors fréquemment ramenées au statut de « débutantes » dans un système qui reconnaît difficilement l'ensemble des compétences et de l'expertise développées à l'étranger, accentuant ainsi la précarité de leur parcours d'insertion et d'intégration (Provencher, 2024a; Tcheumtchoua Nzali et al., 2025).

L'appropriation des normes professionnelles locales représente également un défi majeur pour le personnel enseignant formé à l'étranger, car il se heurte souvent à un choc entre des systèmes de conventions tacites divergents (Morrissette et Demazière, 2018). Plusieurs chercheurs et chercheuses documentent un décalage marqué entre les pratiques du pays d'origine, souvent caractérisées par un enseignement magistral, transmissif et méritocratique, et les approches socioconstructivistes et inclusives préconisées au Canada (Diédhiou et al., 2022; Forest et al., 2020). Par exemple, alors que ce personnel peut être habitué à une évaluation servant de sanction ou de sélection, il doit s'ajuster à une éthique de la différenciation pédagogique centrée sur la réussite de tous les élèves (Diédhiou et al., 2022; Morrissette et Demazière, 2018). Ce passage d'un monde éducatif à l'autre est souvent décrit comme un « choc du réel » où les routines de travail antérieures se révèlent inopérantes dans le nouveau contexte (Jacquet, 2023).

L'intégration du personnel enseignant formé à l'international aux équipes-écoles nécessite également de constantes négociations pour se tailler une place au sein de cultures enseignantes parfois homogènes et peu ouvertes à l'altérité (Duchesne et al., 2019; Prophète, 2023). Ces personnes peuvent faire face à un sentiment d'isolement, à des manifestations d'indifférence de la part de leurs collègues natifs, ou encore à une collaboration limitée (Duchesne et al., 2019; Niyubahwe et al., 2013). Les recherches soulignent l'existence d'un clivage « Eux/Nous » où les personnes nouvellement arrivées doivent faire leurs preuves pour obtenir la légitimité professionnelle au sein de leur nouveau milieu de pratique (Duchesne, 2018; Prophète, 2022). Dans certains cas, cette intégration est complexifiée par des représentations racialisées ou des préjugés qui freinent leur pleine acceptation par les pairs ou les parents (Duchesne, 2020; Prophète, 2023).

Enfin, ce parcours exige une redéfinition de leur identité professionnelle, engageant un processus profond de reconstruction de soi (Prophète, 2022). Pour concilier leur héritage culturel avec les exigences de leur nouveau milieu, ces personnes doivent traverser un processus de déconstruction/reconstruction de leur rapport à l'enseignement et à l'apprentissage (Duchesne, 2018; Jacquet, 2023; Provencher, 2024b). Cette transition

identitaire ne se limite pas à l'acquisition de nouvelles compétences; elle demande un effort soutenu d'acculturation professionnelle pour s'approprier les codes et les valeurs de la société d'accueil tout en transformant leur vision initiale du métier (Duchesne, 2018; Jacquet, 2023).

Cela dit, il convient de souligner que pour les personnes enseignantes d'immigration récente ayant complété leur formation initiale au Canada, l'obtention d'un diplôme local ne suffit pas à éliminer tous les obstacles, particulièrement sur le plan culturel (Duchesne, 2018, 2020). N'ayant pas fréquenté le système éducatif canadien à titre d'élèves durant leur propre scolarité, elles se trouvent en situation de décalage par rapport à leurs collègues natifs qui ont intériorisé les codes, les valeurs et les rituels scolaires dès leur enfance (Duchesne, 2020; Lupien, 2023). Ce manque de socialisation préalable en tant que personnes apprenantes et leur arrivée récente au Canada les privent de repères implicites essentiels, les obligeant à un effort soutenu d'intégration socioculturelle pour s'approprier une philosophie éducative et des normes relationnelles plus ou moins éloignées de celles de leur pays d'origine (Lupien, 2023; Morrissette et al., 2019; Prophète, 2022). Ainsi, même munies de titres de compétences canadiens, elles doivent traverser un processus complexe de reconstruction identitaire pour naviguer avec aisance dans un environnement dont elles n'ont pas vécu la réalité de l'intérieur, comme élèves (Duchesne et al., 2019; Prophète, 2022, 2023).

Devant les défis qui jalonnent leur entrée dans la profession, ainsi que les parcours aux caractéristiques et aux réalités qui leur sont propres, il apparaît essentiel de soutenir les personnes enseignantes d'immigration récente par la mise en place de dispositifs formels et structurés d'insertion professionnelle (Forest et al., 2020; Rocque, 2023). Le développement de tels programmes, notamment fondés sur l'accompagnement interculturel, représente une stratégie prometteuse pour atténuer le stress et le sentiment d'isolement vécus par ces professionnels, tout en facilitant leur appropriation des normes, des pratiques et des routines pédagogiques du milieu d'accueil (Forest et al., 2020; Gagnon et Duchesne, 2018). En offrant un accompagnement personnalisé ainsi qu'un accueil bienveillant dès leur arrivée, les milieux éducatifs favorisent non seulement la rétention de ce personnel qualifié, mais contribuent également à une intégration plus équitable et harmonieuse, bénéfique à l'ensemble de la communauté scolaire (Forest et al., 2020; Niyubahwe et al., 2013).

Vers la mise en place d'un programme de soutien à l'insertion professionnelle

C'est dans ce contexte, marqué à la fois par les défis particuliers vécus par les personnes enseignantes d'immigration récente et par la nécessité de mettre en place des programmes de soutien adaptés à leurs réalités, que la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (CTF/FCE), par l'entremise de son Programme pour la francophonie, a identifié l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant d'immigration récente (NPEIR) comme un enjeu prioritaire. Les consultations réalisées dans les dernières années auprès des différents acteurs et actrices du milieu ont notamment mis en évidence l'absence de mesures d'accompagnement spécifiquement conçues pour répondre aux besoins de ce personnel, tant en contexte francophone minoritaire qu'en contexte majoritaire anglophone. Afin de répondre à cette problématique, un projet de recherche a été confié à une équipe de l'Université du Québec à Rimouski dans le but de mieux documenter les

besoins du NPEIR et d'identifier des pratiques de formation et d'accompagnement susceptibles de favoriser une insertion socioprofessionnelle harmonieuse.
Réalisée entre septembre 2023 et avril 2024, la première phase de cette recherche s'inscrivait dans une perspective exploratoire. Elle visait à mieux comprendre les besoins du NPEIR en matière d'accueil, de formation et d'accompagnement, tout en recensant les activités, les mesures et les pratiques de soutien jugées les plus susceptibles de faciliter leur insertion professionnelle et de soutenir leur bien-être. Cette démarche a permis de dégager plusieurs constats relatifs aux réalités vécues par ce personnel, en mettant en lumière à la fois les leviers favorisant leur insertion et les zones de tension ou de vulnérabilité qui marquent leurs premières années d'exercice. À l'issue de cette première phase, un rapport de recherche a été produit (Gagnon, 2024), mettant en évidence les principaux constats de l'étude ainsi qu'une série de recommandations et de pistes de réflexion visant à mieux soutenir l'insertion professionnelle du NPEIR.

Dans le prolongement direct de ces résultats, la CTF/FCE a mis sur pied un nouveau projet intitulé *Enseigner : mille parcours, une passion!* visant le développement d'un programme de soutien à l'insertion professionnelle destiné au NPEIR et intégrant une seconde phase de recherche consacrée à l'évaluation de ce dispositif d'accompagnement à la suite de sa mise à l'essai. Les connaissances issues de la première phase exploratoire, de même que les recommandations formulées dans le rapport de recherche, ont ainsi servi d'assise au développement du programme. Cette phase évaluative avait pour objectif de documenter et d'analyser les retombées du programme implanté dans des écoles canadiennes de langue française en contexte minoritaire. Plus précisément, elle visait à examiner les conditions de mise en œuvre du dispositif, à identifier les limites, les obstacles et les défis rencontrés, à mettre en lumière ses retombées positives, ainsi qu'à analyser ses effets sur le sentiment d'efficacité personnelle des personnes participantes.

En articulant une première phase centrée sur la compréhension des besoins et l'identification de pratiques prometteuses à une seconde phase orientée vers l'analyse d'un dispositif concret d'accompagnement, ce programme de recherche s'inscrivait dans une démarche intégrée et itérative. Une telle approche permettait non seulement d'ancrer le développement d'initiatives de formation et d'accompagnement dans des données empiriques, mais également d'en examiner les effets réels en contexte de pratique.

LE PROGRAMME *ENSEIGNER : MILLE PARCOURS, UNE PASSION !*

Enseigner : mille parcours, une passion! constitue un programme de soutien à l'insertion professionnelle destiné au NPEIR œuvrant dans les écoles de langue française en contexte minoritaire. Il a pour objectif de favoriser une insertion harmonieuse et durable de ce personnel en combinant des interventions structurées de formation et d'accompagnement, adaptées à leurs réalités et à celles de leur milieu scolaire canadien franco-minoritaire. De façon plus spécifique, il s'articule autour de deux grands volets complémentaires : un dispositif de formation et un dispositif d'accompagnement, qui se déploient de manière

coordonnée afin de soutenir le développement des compétences du NPEIR et de favoriser des débuts harmonieux dans le système éducatif canadien.

Le dispositif de formation

À l'invitation de la CTF/FCE, le Centre mondial du pluralisme a conçu et déployé une formation visant à soutenir à la fois le personnel enseignant d'immigration récente nouvellement embauché dans des écoles de langue française en contexte minoritaire et les personnes accompagnatrices appelées à les soutenir dans leur processus d'insertion professionnelle. Cette formation avait notamment pour objectif de favoriser une meilleure compréhension des réalités interculturelles vécues par le NPEIR, de soutenir le développement de pratiques d'accompagnement adaptées et de contribuer à l'établissement de relations professionnelles favorisant l'accueil, l'inclusion et le sentiment d'appartenance au sein des milieux scolaires. Par ailleurs, une formation complémentaire a également été offerte aux membres de la direction des établissements scolaires participant au programme afin de les sensibiliser aux enjeux propres à l'insertion professionnelle du NPEIR et de les outiller pour les soutenir adéquatement.

Ces formations s'inscrivaient dans la continuité des actions entreprises par la CTF/FCE en matière de soutien à l'insertion socioprofessionnelle du personnel enseignant d'immigration récente. Leur conception s'appuyait ainsi sur diverses initiatives antérieures de la CTF/FCE, notamment la collection Portraits de l'éducation, qui propose des ressources destinées à favoriser l'insertion professionnelle du NPEIR. De plus, les constats, résultats et recommandations issus du rapport de recherche à la suite de la première phase de l'étude (Gagnon, 2024) ont également été intégrés à l'élaboration de ces formations. Cette démarche visait à assurer un ancrage solide dans les besoins réels du NPEIR, tout en tenant compte des pratiques et des mesures de soutien identifiées comme particulièrement porteuses pour favoriser leur insertion et leur bien-être professionnel.

Les objectifs de la formation

Les différentes formations visaient à outiller le nouveau personnel enseignant d'immigration récente (NPEIR), le personnel accompagnateur (PA) qui leur était jumelé ainsi que le personnel de direction (PD) afin de favoriser une insertion professionnelle harmonieuse chez le NPEIR et de répondre adéquatement aux différentes dimensions de celle-ci en contexte francophone minoritaire. Le tableau 1 présente les principaux objectifs poursuivis par cette formation selon les groupes de personnes auxquels elle s'adressait.

Tableau 1. Objectifs des formations prodiguées aux groupes de personnes participantes (NPEIR, PA et PD)

NPEIR	PA	PD
• Comprendre les principes du pluralisme. • Comprendre le rôle et les paramètres du volet accompagnement.	• Comprendre les liens entre approche pluraliste et insertion professionnelle. • Comprendre les réalités sociales et professionnelles	• Encadrer le programme dans une perspective d'accueil, d'appartenance et d'interculturalité, à partir

• Participer au programme dans une approche interculturelle, axée sur les forces et le pluralisme. • Développer une compréhension contextualisée de l'enseignement en milieu francophone minoritaire et des réalités autochtones et de réconciliation. • Identifier des objectifs favorisant des relations de collaboration et une communication efficace avec les différents acteurs/actrices scolaires. • Distinguer les milieux qui subissent les diversités de ceux qui en font une richesse. • Utiliser la pratique réflexive critique pour soutenir le développement professionnel, l'apprentissage continu et le sentiment d'efficacité. • Développer une mentalité de croissance et la résilience.	vécues par le NPEIR en contexte francophone minoritaire. • Soutenir le développement de pratiques d'accompagnement en contexte réel (coplanification, coenseignement, rétroaction). • Outiller le PA pour intervenir sur les enjeux liés à la gestion de classe, à l'organisation du travail et à l'adaptation au milieu scolaire. • Favoriser l'intégration du NPEIR aux normes, valeurs, pratiques communication-nelles et fonctionnement de l'école, dans une perspective d'accueil et d'appartenance. • Développer une posture d'accompagnement interculturelle, proactive et pluraliste. • Reconnaître les dynamiques favorisant l'exclusion, la reconnaissance et le sentiment d'appartenance. • Développer une posture d'apprentissage continu, une mentalité de croissance.	d'une approche proactive et pluraliste. • Comprendre les apports d'une approche pluraliste pour soutenir l'insertion professionnelle et l'intégration du personnel enseignant d'immigration récente. • Identifier les réalités sociales et professionnelles vécues par le personnel enseignant d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. • Reconnaître les dynamiques favorisant l'exclusion ou, au contraire, la reconnaissance et le sentiment d'appartenance. • Développer une posture d'apprentissage continu en interculturalité. • Développer une mentalité de croissance et la résilience. • Comprendre les liens entre approche systémique et pluraliste, insertion professionnelle et vitalité des communautés francophones minoritaires.

Les contenus et l'organisation

Les plans de formation reposaient sur un ensemble structuré de contenus abordant des dimensions cognitives, relationnelles et affectives liées à l'insertion professionnelle et à l'accompagnement en contexte interculturel. Les contenus ont été organisés de manière progressive afin de permettre aux personnes participantes de mobiliser leurs connaissances antérieures, de consolider leurs apprentissages et d'en favoriser le transfert dans leur contexte de pratique professionnelle.

Une attention particulière a été portée à l'arrimage entre les savoirs théoriques et les réalités du terrain, notamment par l'intégration de témoignages issus du Fascicule 11 de la collection Portraits de l'éducation, ainsi que des constats issus du rapport de recherche de Gagnon (2024). Ces éléments ont permis d'ancrer la formation dans des expériences vécues et de renforcer la pertinence des contenus proposés.

Initialement prévues sur cinq journées en présentiel, les formations destinées au NPEIR et au PA ont été réajustées en cours de développement afin de tenir compte de certaines contraintes organisationnelles, puis offertes sur une durée de quatre journées. Celles-ci se

sont déroulées à Ottawa, au Centre mondial du pluralisme. Le NPEIR et le PA ont ainsi pris part à quatre journées de formation, dont une vécue conjointement afin de permettre aux dyades de faire connaissance, d'amorcer leurs premières interactions et de jeter les bases de leur collaboration. Plus précisément, la formation destinée au PA s'est tenue du 9 au 12 août 2025, tandis que celle offerte au NPEIR a eu lieu du 12 au 15 août, la journée du 12 août étant consacrée au travail conjoint des dyades.

Par ailleurs, des membres de la direction des écoles accueillant une personne enseignante participante au programme ont pris part à trois séances de formation d'une durée de trois heures chacune, offertes en visioconférence entre janvier et le début du mois de mars 2026.

Les approches pédagogiques et la flexibilité du dispositif

Les formations ont été conçues dès le départ dans une perspective de transférabilité et d'adaptation aux différents contextes scolaires. À terme, une fois le projet complété, évalué et bonifié à la lumière des résultats obtenus, le dispositif de formation pourra être déployé à plus grande échelle. Dans cette optique, les documents finaux qui seront produits viseront à assurer le respect des contenus et des orientations fondamentales de la formation, tout en proposant des approches pédagogiques et des modalités d'animation suffisamment flexibles pour permettre une adaptation aux réalités et aux besoins propres aux différents milieux scolaires.

Dans l'ensemble, le volet formation constitue un levier central du projet, en soutenant le développement d'une sensibilité aux enjeux interculturels et susceptible de favoriser une insertion socioprofessionnelle harmonieuse du NPEIR, tout en offrant un modèle pouvant être adapté et déployé à l'échelle de divers milieux éducatifs.

Le dispositif d'accompagnement

Le volet accompagnement s'est inscrit dans la continuité directe de la formation et visait à soutenir concrètement le NPEIR dans son insertion professionnelle en contexte réel de pratique. Il reposait sur l'intervention du PA, appelé à offrir un accompagnement individualisé et adapté aux besoins de la personne enseignante nouvellement arrivée. Cet accompagnement prenait appui sur les réalités quotidiennes vécues en classe et dans l'école, afin de soutenir le NPEIR dans l'appropriation des pratiques pédagogiques, des normes professionnelles et du fonctionnement propre au milieu scolaire francophone minoritaire.

Le dispositif prévoyait un accompagnement réalisé en classe et durant les heures de travail, totalisant 30 journées d'accompagnement. Celui-ci s'est généralement déployé sur une période d'environ six mois, soit du début des classes en septembre jusqu'à la fin du mois de février ou au début du mois de mars 2026, permettant ainsi d'offrir un soutien continu au NPEIR durant une période particulièrement déterminante de son insertion professionnelle.

Afin de tenir compte des réalités organisationnelles des milieux scolaires ainsi que des besoins variables des personnes participantes, les journées d'accompagnement pouvaient être réalisées sous forme de journées complètes ou de demi-journées. Cette flexibilité visait à permettre une meilleure adaptation du dispositif aux disponibilités du PA, aux besoins

émergents du NPEIR ainsi qu'aux moments jugés plus critiques ou stratégiques dans le parcours d'insertion professionnelle.

Enfin, des suivis administratifs réguliers ont été réalisés auprès du PA afin d'assurer le bon déroulement du dispositif et de soutenir la coordination du programme dans les différents milieux participants.

LE PROJET DE RECHERCHE

Cette section présente le projet de recherche réalisé dans le cadre de la mise à l'essai du programme *Enseigner : mille parcours, une passion!* Elle permet de préciser les objectifs poursuivis par la recherche, la pertinence scientifique et sociale de la démarche ainsi que les choix méthodologiques et conceptuels ayant guidé la collecte et l'analyse des données. Les sections suivantes décrivent plus spécifiquement les outils de collecte utilisés, soit les questionnaires et les entretiens, de même que les caractéristiques des personnes participantes et les modalités de leur recrutement.

LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le programme *Enseigner : mille parcours, une passion!* reposait sur un dispositif structuré combinant des interventions de formation et d'accompagnement destinées à soutenir le NPEIR dans les différentes dimensions de son insertion professionnelle en contexte francophone minoritaire. Par la nature intégrée de ses interventions et l'attention portée aux réalités vécues par les personnes participantes, ce programme constituait un terrain particulièrement pertinent pour examiner les retombées d'un programme de soutien à l'insertion professionnelle conçu spécifiquement pour cette population.

C'est donc dans cette perspective qu'une recherche évaluative a été menée afin de documenter les conditions de mise en œuvre du programme, les défis rencontrés dans les milieux participants, les retombées perçues par les personnes impliquées ainsi que les effets du dispositif sur l'expérience d'insertion professionnelle du NPEIR. S'inscrivant dans la continuité des travaux antérieurs ayant permis d'identifier les besoins spécifiques de ce personnel ainsi que les pratiques jugées particulièrement porteuses en matière d'accompagnement, de formation et de bien-être professionnel (Gagnon, 2024), cette étude visait à approfondir la compréhension des effets d'un dispositif structuré de soutien à l'insertion professionnelle en contexte scolaire francophone minoritaire.

Plus précisément, la recherche poursuivait trois objectifs principaux :

1. Identifier les limites, les obstacles et les défis liés à la mise en œuvre du programme d'insertion professionnelle;
2. Documenter les retombées positives du programme offert au NPEIR;
3. Comprendre les effets du programme sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) du NPEIR.

LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE

La pertinence de cette recherche réside dans sa volonté de dépasser une compréhension uniquement descriptive des besoins du NPEIR afin de concevoir, mettre à l'essai et évaluer concrètement un dispositif de soutien ancré dans les réalités du terrain. En effet, cette seconde phase de recherche permettait d'éprouver une formule structurée de formation et d'accompagnement élaborée à partir de données empiriques issues de la phase exploratoire précédente. Le projet présente également un important potentiel de transfert, le programme développé se destinant à servir de modèle pour d'autres conseils scolaires francophones à travers le Canada, tout en demeurant suffisamment flexible pour être adapté aux réalités locales et aux particularités organisationnelles des différents milieux scolaires.

LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ET CONCEPTUELLE

Sur le plan méthodologique, la recherche s'inscrivait dans une démarche évaluative à devis mixte s'appuyant sur le modèle CIPP (*Context*, *Input*, *Process*, *Product*; traduit par *Contexte*, *Intrants*, *Processus* et *Produits*) proposé par Stufflebeam (2000). Ce cadre conceptuel permettait d'analyser de manière intégrée les différentes dimensions du programme et de mettre en relation les objectifs de recherche avec les composantes évaluatives du modèle.

La dimension *Contexte* permettait de documenter les besoins, les défis et les réalités qui ont motivé la mise en place du programme auprès du personnel enseignant d'immigration récente et des personnes accompagnatrices. La dimension *Intrants* s'intéressait quant à elle aux choix effectués lors de la conception du programme, notamment en ce qui concerne les contenus de formation, les ressources mobilisées et les modalités d'accompagnement retenues. La dimension *Processus* soutenait l'analyse de l'expérience vécue par les personnes participantes ainsi que des conditions ayant influencé la mise en œuvre du programme dans les milieux scolaires. Enfin, la dimension *Produits* permettait d'examiner les retombées du dispositif, notamment sur les apprentissages réalisés, les pratiques professionnelles, les postures d'accompagnement et le sentiment d'efficacité personnelle. Les dimensions *Contexte* et *Intrants* ont été éclairées à la fois par les résultats de la recherche exploratoire ayant mené à la création du programme (Gagnon, 2024) et par les données recueillies dans le cadre de la présente évaluation, permettant ainsi de mettre en relation les besoins identifiés initialement, les moyens mis en œuvre pour y répondre, l'expérience vécue durant le déploiement du programme et les effets observés chez les personnes participantes.

Parmi les retombées examinées dans le cadre de cette recherche, une attention particulière a été accordée au sentiment d'efficacité personnelle, concept développé par Bandura (1977, 1986, 1997) dans le cadre de la théorie sociale cognitive. Le sentiment d'efficacité personnelle renvoie aux croyances qu'une personne entretient à l'égard de sa capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour accomplir avec succès une tâche ou faire face à une situation donnée. Ce concept a été retenu puisqu'il constitue un puissant prédicteur de l'engagement, de la persévérance, de l'adaptation aux défis professionnels et du bien-être au travail. Dans le domaine de l'enseignement comme dans celui de l'accompagnement, les recherches montrent qu'un sentiment d'efficacité personnelle élevé est associé à des

pratiques plus efficaces, à une plus grande résilience face aux difficultés ainsi qu'à un engagement professionnel accru. L'étude des croyances d'efficacité permet ainsi de mieux comprendre dans quelle mesure le programme contribuait à renforcer la confiance professionnelle des personnes participantes et à soutenir leur développement professionnel.

Reposant sur la combinaison de données quantitatives recueillies par questionnaires et de données qualitatives issues d'entretiens, ce devis méthodologique permettait de croiser les perspectives des différentes personnes participantes et de développer une compréhension approfondie des effets du programme dans les contextes où il a été déployé. Ce rapport de recherche présente ainsi les principaux résultats de l'étude et vise à contribuer au développement de pratiques et de dispositifs susceptibles de soutenir plus efficacement l'accueil, l'accompagnement et la rétention du NPEIR dans les écoles de langue française en contexte minoritaire.

Les questionnaires

La première collecte de données visait à documenter les perceptions des différentes personnes participantes à l'égard de la formation offerte au Centre mondial du pluralisme. À cette fin, trois questionnaires distincts ont été élaborés et administrés respectivement au nouveau personnel enseignant d'immigration récente (NPEIR), au personnel accompagnateur (PA) et au personnel de direction (PD). Ces outils de collecte ont permis de documenter de manière structurée l'évaluation de la formation en lien avec les objectifs de la recherche.

Ainsi, ces questionnaires occupent une place centrale dans la démarche évaluative, puisqu'ils permettent non seulement de croiser les points de vue des différentes personnes participantes, mais également d'identifier les éléments de la formation ayant été particulièrement appréciés ainsi que les pistes d'amélioration du dispositif.

Les modalités d'administration des questionnaires

Administrés en ligne à l'aide de la plateforme *Google Forms* et d'une durée de complétion estimée entre 15 et 20 minutes, ces questionnaires ont permis de recueillir des données sur les conditions de mise en œuvre du programme ainsi que sur ses effets perçus.

Les questionnaires destinés au NPEIR et au PA ont été transmis par courriel à l'automne 2025, plus précisément au cours de la première semaine du mois d'octobre. Cet envoi a été effectué environ 7 à 8 semaines après la tenue de la formation, afin de permettre aux personnes participantes de mettre en lien les apprentissages réalisés lors de la formation avec leurs expériences vécues dans les semaines suivantes. Ce délai visait notamment à favoriser une appréciation plus éclairée de la pertinence et de l'utilité de la formation, ainsi qu'à en saisir les premiers effets. L'ensemble des personnes participantes, soit neuf accompagnées et neuf accompagnatrices, y ont répondu.

Quant au questionnaire destiné au PD, il a été transmis de trois à quatre semaines après leur dernière séance de formation virtuelle, laquelle s'était déroulée entre la mi-février et le début du mois de mars, selon les équipes. Sur les huit personnes ayant participé à ces

séances de formation, seules trois ont répondu au questionnaire, et ce, malgré deux relances effectuées par courriel.

La cohérence avec le modèle CIPP

Comme il a déjà été mentionné, la conception des questionnaires s'inscrit directement dans les quatre dimensions du modèle d'évaluation CIPP de Stufflebeam (2000) (*Contexte, Intrants, Processus, Produits*), lequel repose sur une approche de l'évaluation orientée vers la prise de décision et l'amélioration continue des programmes. Plutôt que de se limiter à juger de l'efficacité d'un dispositif, ce modèle vise à en analyser la pertinence, la conception, la mise en œuvre et les retombées, afin d'en comprendre les mécanismes et d'en soutenir l'ajustement et l'optimisation. Dans cette perspective, les différentes sections des questionnaires, qu'ils soient destinés au NPEIR, au PA ou au PD, ont été conçues de manière à couvrir l'ensemble de ces dimensions.

- Context/Contexte (pertinence) : Le questionnaire vise à vérifier dans quelle mesure la formation répond aux besoins réels des personnes participantes selon leur rôle. À cet égard, les questions de la section 1 portant sur l'adéquation des contenus aux besoins du NPEIR, du PA ou du PD permettent de documenter cette dimension.

- Input/Intrants (conception) : Cette dimension porte sur la qualité et la pertinence des ressources mobilisées dans le cadre de la formation. Les sections 1, 2 et 4 permettent ainsi d'évaluer les contenus de formation (notamment en interculturalité et en pluralisme), la durée ainsi que les outils et supports proposés.

- Process/Processus (mise en œuvre) : Il s'agit ici d'examiner les modalités de déploiement de la formation et la manière dont les personnes participantes se l'approprient. Les sections 3 et 5, centrées sur les méthodes pédagogiques, l'animation et les aspects logistiques, permettent d'identifier les facteurs facilitants ainsi que les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre concrète du dispositif.

- Product/Produits (retombées) : Cette dimension concerne l'analyse des effets de la formation à court et à plus long terme. Les sections 6, 7 et 8 visent à documenter l'évolution des compétences, les transformations des pratiques professionnelles, les impacts sur le climat scolaire ainsi que, dans le cas du NPEIR et du PA, les effets du programme sur le sentiment d'efficacité personnelle des personnes participantes.

Les entretiens

Afin de répondre de manière adéquate aux objectifs de la recherche, une collecte de données par entretiens a été menée. Les entretiens individuels semi-dirigés ont permis de compléter les données recueillies par questionnaire en approfondissant certaines dimensions de l'expérience des personnes participantes et en explorant des thématiques peu ou pas abordées dans le questionnaire, lequel portait principalement sur l'appréciation du dispositif de formation. Ce type d'entretien donne accès à des données riches et approfondies en permettant d'explorer les perceptions, les expériences et les réflexions des

personnes participantes (Savoie-Zajc, 2011). Le choix de l'entretien semi-dirigé reposait également sur la souplesse qu'il offre : tout en assurant la couverture des thèmes liés aux objectifs de recherche, il permet d'adapter les questions aux réponses des personnes participantes, d'explorer des éléments émergents et d'approfondir certains propos au besoin (Savoie-Zajc, 2009).

Les modalités d'administration des entretiens

Deux collectes de données par entretiens ont été réalisées simultanément : l'une auprès du NPEIR ayant participé au programme et l'autre auprès du PA. L'ensemble des entretiens a été réalisé en ligne à l'aide de la plateforme *Microsoft Teams* et enregistré aux fins de transcription et d'analyse. Au total, huit personnes enseignantes d'immigration récente et huit personnes accompagnatrices ont participé à l'entretien individuel semi-dirigé d'une durée approximative de 60 à 90 minutes. Les 16 entretiens ont tous été menés par la chercheuse principale sur une période d'environ un mois, entre le 26 février et le 24 mars 2026.

La cohérence avec le modèle CIPP

Tout comme les questionnaires, les canevas d'entretien élaborés pour le NPEIR ainsi que pour le PA s'appuient sur le modèle d'évaluation CIPP de Stufflebeam (2000) (*Contexte, Intrants, Processus, Produits*), lequel permet d'évaluer un programme de manière globale en tenant compte du contexte des personnes participantes, des ressources mobilisées, du déroulement du programme et de ses retombées.

La composante « Context » vise à documenter les besoins initiaux, les attentes et les défis anticipés avant la participation au programme, de même que les réalités personnelles, professionnelles et institutionnelles ayant facilité ou complexifié l'expérience vécue. Les questions permettent notamment d'identifier les obstacles rencontrés, les besoins non comblés ainsi que la pertinence perçue du programme, autant du point de vue du NPEIR que du PA.

Les composantes « Input » et « Product » sont mobilisées dans deux sections plus spécifiques portant sur les dispositifs de formation et d'accompagnement. Elles permettent d'évaluer la pertinence des contenus, des outils, des ressources et des stratégies proposées, tout en documentant leurs effets sur l'insertion professionnelle, l'adaptation au milieu scolaire francophone minoritaire, la relation d'accompagnement et le développement professionnel des personnes impliquées. Ces sections permettent également de mettre en lumière les éléments jugés les plus aidants, les difficultés rencontrées ainsi que les ajustements souhaités pour améliorer le programme.

La composante « Process » s'intéresse à l'expérience vécue tout au long du programme. Les questions explorent notamment les apprentissages réalisés, les émotions vécues, les défis rencontrés ainsi que la capacité du programme à répondre aux réalités spécifiques des personnes enseignantes d'immigration récente et des personnes qui les accompagnent.

Enfin, la composante « Product » est également approfondie dans la section portant sur le sentiment d'efficacité personnelle. Les entretiens visent ainsi à mieux comprendre les effets

du programme sur la confiance professionnelle et les croyances d'efficacité du NPEIR, mais également sur celles du PA dans le rôle d'accompagnement.

LES PERSONNES PARTICIPANTES

Avant de présenter les résultats obtenus à partir des questionnaires et des entretiens, il importe d'abord de brosser un portrait des personnes participantes à la recherche afin de mieux situer les données recueillies et de contextualiser les analyses qui seront présentées dans les sections suivantes.

Le recrutement des personnes participantes

Le recrutement des personnes participantes à la recherche a été assuré par la CTF/FCE. Dès le printemps 2025, par l'entremise de ses partenaires, l'organisme a fait connaître le projet auprès de ses organisations membres et associées, et des conseils scolaires francophones afin d'évaluer leur intérêt à y participer. Au terme de cette démarche, quatre conseils scolaires situés en Alberta, au Manitoba et à l'Île-du-Prince-Édouard ont accepté de prendre part au projet.

Ces conseils scolaires avaient ensuite la responsabilité de recruter des personnes enseignantes d'immigration récente nouvellement embauchées afin qu'elles participent au projet pilote. Ils devaient également identifier le personnel chargé d'accompagner ces personnes enseignantes dans leur processus d'insertion professionnelle, en s'appuyant sur des critères fournis par la CTF/FCE. Les personnes accompagnatrices devaient notamment être des professionnelles et professionnels de l'enseignement expérimentés, possédant une bonne connaissance du système scolaire canadien, de l'enseignement en contexte francophone minoritaire ainsi que des pratiques pédagogiques actuelles. Une sensibilité aux enjeux interculturels et à la diversité des parcours scolaires était également recherchée, de même qu'une expérience préalable en accompagnement, en mentorat ou en encadrement pédagogique.

À la suite de ce recrutement, neuf personnes enseignantes d'immigration récente ainsi que neuf personnes accompagnatrices ont pris part au programme et participé aux volets formation et accompagnement. Par ailleurs, huit membres du personnel de direction ont également participé à la formation qui leur était destinée, bien que seulement trois d'entre eux aient contribué à la collecte de données réalisée dans le cadre du projet de recherche.

Les paragraphes suivants présentent les caractéristiques sociodémographiques des différents groupes ayant pris part au projet de recherche, soit le nouveau personnel enseignant d'immigration récente (NPEIR), le personnel accompagnateur (PA) ainsi que le personnel de direction (PD).

Le profil des trois groupes de personnes participantes

Afin de préserver la confidentialité et l'anonymat des personnes participantes, les caractéristiques présentées ne sont pas exposées de manière individuelle, mais plutôt sous une forme regroupée et générale. Ce choix méthodologique vise à limiter les risques

d'identification des personnes participantes, particulièrement dans un contexte où le nombre de personnes impliquées dans le projet demeure restreint et où certaines trajectoires personnelles ou professionnelles pourraient permettre une reconnaissance indirecte. Les données présentées dans cette section proposent ainsi un portrait global des différents groupes ayant pris part à la recherche.

Le nouveau personnel enseignant d'immigration récente

Le groupe du nouveau personnel enseignant d'immigration récente ayant participé à la recherche est majoritairement composé de femmes, avec sept participantes pour deux participants. La majorité se situe dans la force de l'âge professionnel, cinq d'entre elles étant âgées de 35 à 44 ans. Deux personnes ont moins de 35 ans, tandis que deux autres sont âgées de 45 ans et plus, dont une personne appartenant à la tranche des 55 à 59 ans.

Le profil migratoire du groupe met en lumière une forte concentration géographique des pays d'origine ainsi qu'une arrivée relativement récente au Canada. Le Cameroun constitue le principal pays d'origine des personnes participantes, avec six personnes sur neuf. Les autres sont originaires d'Haïti, du Maroc et du Liban. Sur le plan linguistique, le français représente la langue maternelle de la majorité (6) des personnes participantes. L'arabe et le créole complètent le portrait linguistique du groupe. Par ailleurs, l'immigration est plutôt récente pour la quasi-totalité des personnes participantes : sept d'entre elles sont arrivées au Canada entre 2022 et 2024, alors qu'une personne est arrivée en 2019 et une autre en 2015.

Les données relatives à la formation et au parcours professionnel des personnes participantes révèlent que la majorité d'entre elles, soit six sur neuf, ont réalisé l'essentiel de leur formation initiale en enseignement au Canada, alors que trois ont complété cette formation dans leur pays d'origine. Le groupe apparaît également très récemment diplômé, puisque cinq personnes participantes ont obtenu leur plus récent diplôme en 2025. En ce qui concerne l'expérience professionnelle antérieure en enseignement, les profils sont contrastés. Quatre personnes ne possédaient aucune expérience en enseignement avant leur arrivée au Canada, alors que deux autres cumulaient plus de quinze années d'expérience. Les autres personnes participantes disposaient pour leur part d'une expérience variant entre quatre et neuf ans.

Sur le plan de l'insertion professionnelle, toutes les personnes participantes occupent actuellement un emploi dans une école de langue française en contexte minoritaire. Quatre personnes enseignantes bénéficient déjà d'un statut permanent, tandis que les autres occupent un poste à temps plein pour l'année scolaire en cours. Pour la majorité du groupe, l'entrée dans le réseau scolaire francophone minoritaire est récente, puisque cinq personnes ont obtenu leur premier emploi dans ce milieu en 2025. Enfin, les personnes participantes sont réparties dans trois provinces canadiennes, soit l'Alberta, le Manitoba et l'Île-du-Prince-Édouard.

Le personnel accompagnateur

Le groupe du PA ayant participé au projet se distingue avant tout par l'importante expérience professionnelle de ses membres. La quasi-totalité des personnes, soit huit sur neuf, étaient

des personnes professionnelles de l'éducation à la retraite au moment de leur participation au programme. Cette réalité confère au groupe une connaissance approfondie du système scolaire canadien. La majorité de ces personnes possédaient d'ailleurs plus de 30 années d'expérience dans le domaine de l'enseignement, témoignant d'un bagage professionnel particulièrement riche.

Les caractéristiques sociodémographiques du groupe reflètent également ce parcours professionnel expérimenté. En cohérence avec leur statut de personnes retraitées, sept sur neuf étaient âgées de 60 ans et plus. Le groupe était majoritairement composé de femmes, avec sept participantes pour deux participants.

Contrairement au groupe du NPEIR, dont les trajectoires migratoires étaient variées, les personnes accompagnatrices présentaient un fort ancrage dans le contexte canadien. En effet, huit personnes sur neuf sont nées au Canada, alors qu'une seule personne est née à l'étranger.

Sur le plan géographique, les personnes accompagnatrices étaient réparties en Alberta, au Manitoba et à l'Île-du-Prince-Édouard; une personne résidait toutefois au Québec.

Le personnel de direction

Le groupe du personnel de direction ayant participé à la recherche est composé de trois personnes participantes. Bien que restreint, cet échantillon permet de dégager certaines caractéristiques sociodémographiques et professionnelles communes aux membres impliqués dans le projet.

D'abord, le groupe se caractérise par une homogénéité sur le plan du genre, puisque les trois participantes sont des femmes. Elles présentent également un profil de maturité professionnelle important, une participante étant âgée de 40 à 44 ans et les deux autres se situant dans la tranche des 50 à 54 ans.

Les participantes possèdent par ailleurs une expérience professionnelle solide et diversifiée au sein du système scolaire. En ce qui concerne leur expérience globale en enseignement, une participante cumule entre 11 et 20 années d'expérience, tandis que les deux autres possèdent entre 31 et 40 années de pratique dans le domaine de l'éducation. Leur expérience en gestion scolaire apparaît également bien établie. Deux participantes occupent des fonctions de direction depuis 5 à 9 ans, alors que la troisième possède une expérience plus importante, entre 15 et 19 années en direction d'établissement scolaire.

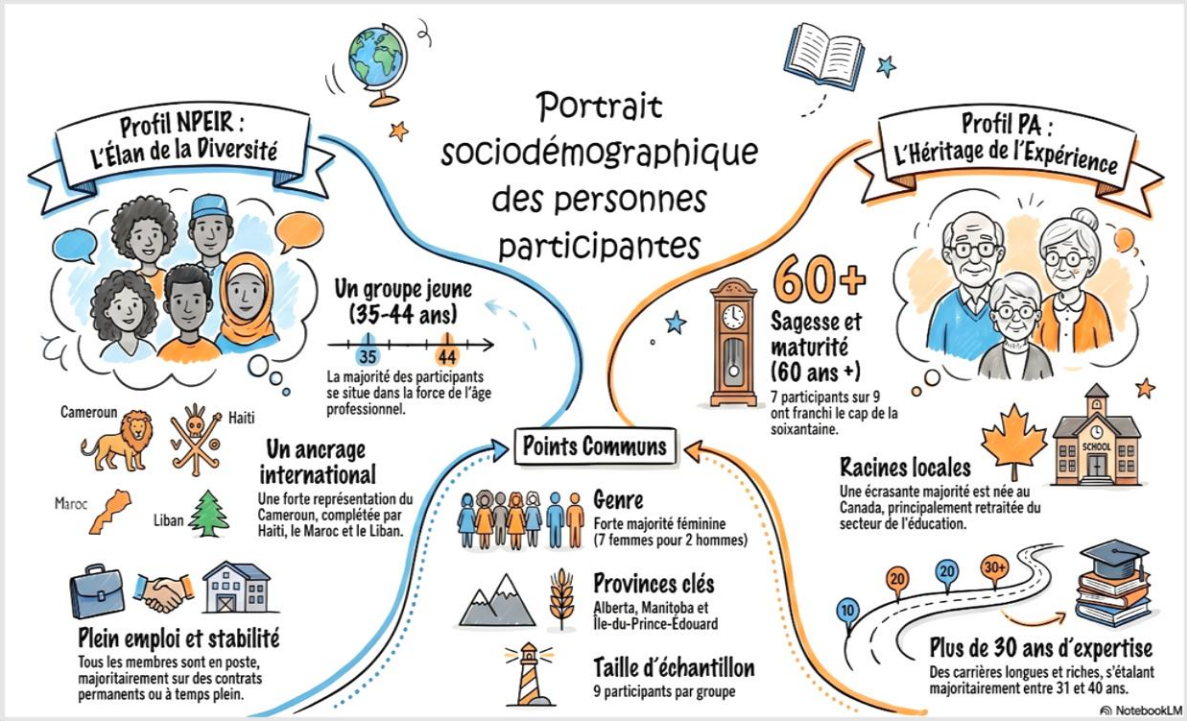
Sur le plan géographique, l'ensemble des participantes exerce ses fonctions dans des écoles de langue française en contexte minoritaire situées en Alberta et au Manitoba.

Le tableau 2 offre un portrait synthèse des personnes participantes en mettant en évidence les principales caractéristiques sociodémographiques et professionnelles retenues dans le cadre de cette recherche.

Tableau 2. Synthèse des profils des personnes participantes

Caractéristiques	NPEIR (n=9)	PA (n=9)	PD (n=3)

Âge prédominant	35 à 44 ans (5/9)	60 ans et plus (7/9)	50 à 54 ans (2/3)
Genre	7 femmes, 2 hommes	7 femmes, 2 hommes	3 femmes
Origine / Lieu de naissance	Cameroun (6), Haïti (1), Maroc (1), Liban (1)	Canada (8), Haïti (1)	Non spécifiée
Langue maternelle	Français (6), Arabe (2), Créole (1)	Non spécifiée	Non spécifiée
Lieu de formation initiale	Canada (6) ; pays d'origine (3)	Non spécifié	Non spécifié
Statut professionnel	En poste : permanent (4) ou temps plein (5)	Retraités de l'éducation (8), enseignant (1)	En direction (5 à 19 ans d'expérience)
Expérience en enseignement (au Canada ou ailleurs)	Très variable : aucune (4), 4 à 9 ans (3), plus de 15 ans (2)	Très élevée : majoritairement entre 31 et 40 ans	Élevée : entre 11 et 40 ans
Provinces de résidence	Alberta (4), Manitoba (3), Î.-P.-É. (2)	Alberta (3), Manitoba (3), Î.-P.-É. (2), Québec (1)	Alberta (2), Manitoba (1)



LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Cette section présente les principaux résultats issus des questionnaires et des entretiens réalisés dans le cadre de la recherche. Elle permet d'abord de présenter les résultats majoritairement quantitatifs obtenus auprès des différents groupes de personnes participantes, soit le nouveau personnel enseignant d'immigration récente (NPEIR), le personnel accompagnateur (PA) et le personnel de direction (PD). Avant la présentation des résultats proprement dits, la structure des questionnaires est exposée afin de mieux situer les outils de collecte utilisés. La seconde partie de cette section expose les résultats qualitatifs issus des entretiens de recherche à partir des quatre dimensions du modèle CIPP, soit le *Contexte*, les *Intrants*, les *Processus* et les *Produits*. Une présentation de l'organisation et de la structure des entretiens est également proposée avant l'analyse des résultats afin de mieux comprendre la logique ayant guidé la collecte et l'analyse des données qualitatives. Enfin, des synthèses des principaux faits saillants viennent mettre en évidence les éléments les plus significatifs dégagés des questionnaires et des entretiens.

LES RÉSULTATS AUX QUESTIONNAIRES

La structure des questionnaires

Les trois questionnaires sont structurés de manière quasi identique pour permettre une évaluation cohérente du programme de formation, tout en adaptant certaines questions aux rôles spécifiques des personnes participantes. Voici un résumé de leur contenu, divisé par sections.

Introduction et consentement

Toutes les versions débutent par un formulaire de consentement approuvé par le Comité d'éthique de l'UQAR (# 2025-672). Les objectifs de la recherche y sont détaillés : identifier les limites du programme (volet formation), documenter les retombées positives et comprendre les effets sur le sentiment d'efficacité personnelle. La durée de complétion est mentionnée et estimée de 15 à 20 minutes.

Profil sociodémographique

Cette section varie selon le groupe cible :

- NPEIR : questions sur l'âge, le genre, le pays de naissance, l'année d'arrivée au Canada, le lieu de la formation initiale à l'enseignement et les années d'expérience en enseignement avant l'immigration.
- PA : se concentre sur le statut professionnel actuel et les années d'expérience globale en enseignement.

- PD : similaire au questionnaire destiné au PA, mais inclut spécifiquement les années d'expérience en direction d'établissement.

Évaluation de la formation (sections 1 à 7)

Ces sections utilisent une échelle de Likert de 1 à 5 (où 1 = pas du tout d'accord et 5 = tout à fait d'accord) et quelques questions ouvertes :

- Section 1 – Contenus : évalue la clarté des objectifs et si les thématiques répondent aux besoins spécifiques.
- Section 2 – Structure et organisation : analyse la logique de progression et l'équilibre théorie/pratique.
- Section 3 – Méthodes pédagogiques : porte sur la variété des méthodes (p. ex. ateliers, discussions, échanges) et la qualité de l'animation.
- Section 4 – Supports et ressources : mesure l'utilité et la qualité des documents remis (p. ex. guides, fascicules).
- Section 5 – Conditions matérielles et logistiques : évalue le lieu, les technologies et l'organisation générale (p. ex. horaires, pauses).
- Section 6 – Effets immédiats : mesure la réponse aux attentes, le gain de confiance et l'acquisition de nouvelles compétences après la formation.
- Section 7 – Effets différés : évalue le transfert des acquis sur le terrain, notamment la relation de confiance entre la personne accompagnée et la personne accompagnatrice et le soutien au développement professionnel. On y demande aussi d'identifier les obstacles rencontrés.

Sentiment d'efficacité personnelle (Section 8)

Cette section est présente dans les questionnaires destinés au NPEIR et au PA, mais absente du questionnaire pour le PD. Les personnes participantes y évaluent, sur une échelle de 1 à 10 (où 1 correspond à un très faible sentiment d'efficacité et 10 à un sentiment d'efficacité très élevé), leur sentiment d'efficacité (soit à titre de personne enseignante ou accompagnatrice) à deux moments : à l'embauche (avant la formation) et au moment de répondre au questionnaire. Les personnes se prononcent également sur la mesure dans laquelle la formation a contribué à renforcer ce sentiment, toujours selon une échelle de 1 à 10 (où 1 = pas du tout et 10 = énormément).

En conclusion, le tableau 3 présente les différents questionnaires selon le nombre de questions pour chacune des sections qu'ils contiennent. Ce décompte inclut à la fois les énoncés basés sur l'échelle de Likert (1 à 5), les questions ouvertes demandant des précisions et, pour la section 8, les évaluations sur une échelle de 1 à 10. On note que le questionnaire destiné au PD est le plus court et ne comporte pas de section sur le sentiment d'efficacité personnelle. Le questionnaire destiné au NPEIR est le plus exhaustif, notamment dans la section sur les effets différés qui comporte davantage d'énoncés sur les relations avec les collègues et l'impact sur les élèves.

Tableau 3. Récapitulatif présentant le nombre de questions pour chaque section des trois questionnaires (NPEIR, PA et PD)

Sections du questionnaire	Questionnaire NPEIR	Questionnaire PA	Questionnaire PD
Profil socio-démographique	11	6	6
Section 1 – Contenus	6	7	7
Section 2 – Structure et organisation	5	5	5
Section 3 – Méthodes pédagogiques	5	5	5
Section 4 – Supports et ressources	4	4	4
Section 5 – Conditions matérielles et logistiques	3	3	3
Section 6 – Effets immédiats	5	5	5
Section 7 – Effets différés	8	6	6
Section 8 – Sentiment d'efficacité personnelle	3	3	N/A
Total de questions	**50**	**44**	**41**

Les résultats au questionnaire destiné au NPEIR

Comme indiqué précédemment, ce questionnaire a été complété par les neuf membres du personnel enseignant d'immigration récente à la suite de la formation offerte en août 2025 au Centre mondial du pluralisme. Avant de présenter une synthèse globale des résultats, tant quantitatifs (scores aux échelles de Likert) que qualitatifs (réponses aux questions ouvertes), le tableau 4 présente les scores moyens obtenus pour chacune des questions à échelle fermée.

Tableau 4. Moyennes obtenues pour les différents critères évalués, selon les sections du questionnaire NPEIR

Section	Critère d'évaluation	Moyenne (sur 5)
1. Contenus	Objectifs clairs et cohérents	4,33
	Réponse aux besoins du NPEIR	3,89
	Thématiques adaptées au contexte	4,00
	Outillage pour le rôle de personne accompagnée	4,11
2. Structure et organisation	Progression logique des séquences	4,33
	Équilibre théorie, pratique et échanges	4,00
	Durée appropriée	**3,22** *
	Quantité d'informations adaptée au temps	3,67
3. Méthodes pédagogiques	Variété des méthodes (exposés, ateliers, etc.)	4,78
	Pertinence des activités d'échanges	4,78
	Qualité de l'animation	4,78
	Valorisation des expériences vécues	4,67
4. Supports et ressources	Utilité des supports (documents, guides)	4,44
	Qualité des supports remis	4,78

	Transférabilité des outils dans la pratique	4,44
5. Conditions logistiques	Adéquation des conditions matérielles	4,67
	Organisation générale (horaires, pauses)	**4,89** **
6. Effets immédiats	Réponse aux attentes initiales	4,00
	Augmentation de la confiance professionnelle	4,33
	Acquisition de nouvelles compétences	4,44
	Capacité à transférer les acquis	4,44
7. Effets différés	Application des éléments de la formation au travail	4,33
	Aide à la résolution de problèmes réels	4,00
	Facilitation de la confiance avec la personne accompagnatrice	4,78
	Facilitation de la collaboration avec la personne accompagnatrice	4,56
	Effet sur la relation avec l'équipe-école	3,89
	Soutien au développement des élèves	4,11
	Présence d'obstacles au transfert	2,00 ***

** Ce score est le plus bas de l'ensemble du questionnaire.*
*** Ce score est le plus élevé de l'ensemble du questionnaire.*
**** Un score faible ici est positif : il indique que les personnes participantes rencontrent peu d'obstacles pour appliquer leurs acquis.*

1. Évaluation des contenus

Dans l'ensemble, les personnes participantes estiment que les objectifs de la formation étaient clairs et cohérents, comme en témoigne la prédominance de notes maximales (5/5). Les contenus ont généralement été jugés pertinents, en adéquation avec leurs besoins et bien arrimés à leur contexte, malgré une légère variabilité dans certaines réponses. Les approches pédagogiques proposées (exposés, discussions, ateliers), de même que la qualité de l'animation, ont été particulièrement appréciées, favorisant l'engagement et la réflexion des personnes participantes. La formation se distingue également par sa capacité à reconnaître et à valoriser les expériences personnelles et professionnelles du groupe.

Les réponses aux questions ouvertes mettent toutefois en évidence une diversité de besoins, tant en ce qui concerne les contenus à approfondir que ceux à intégrer. Certaines personnes participantes expriment le souhait d'approfondir certaines approches pédagogiques, notamment la pédagogie différenciée, l'apprentissage par la découverte, l'apprentissage coopératif et la pédagogie par projet, incluant une meilleure compréhension du rôle du personnel enseignant dans ce cadre. Des besoins sont également exprimés en lien avec la gestion de classe, en particulier la gestion des comportements, des conflits et des interactions avec les parents.

Par ailleurs, certaines attentes portent sur des contenus qui auraient pu être davantage développés ou ajoutés, notamment les enjeux liés à la certification et à la reconnaissance des diplômes du personnel enseignant formé à l'étranger, ainsi que du rôle professionnel attendu dans ce contexte. Les personnes participantes soulignent aussi l'importance d'aborder plus explicitement la collaboration avec les directions d'établissement et les familles, de même que la place de ces dernières dans les enjeux de diversité et d'inclusion. Enfin, des besoins spécifiques sont mentionnés concernant la communication avec les

parents et la gestion de situations particulières, telles que les plans d'accompagnement pour les élèves à besoins particuliers.

2. Évaluation de la structure et de l'organisation

Les résultats portant sur la structure et l'organisation de la formation mettent en évidence une appréciation globalement positive des aspects pédagogiques, tout en révélant certaines limites liées aux contraintes temporelles.

Sur le plan quantitatif, les données témoignent d'une satisfaction soutenue à l'égard de la structuration de la formation. La progression des contenus est jugée particulièrement cohérente (M = 4,33/5), la majorité des personnes participantes lui ayant attribué la note maximale. L'équilibre entre les apports théoriques et les moments d'échanges ou de pratique est également perçu comme adéquat (M = 4,00/5), bien qu'une réponse plus critique nuance légèrement cette tendance. En revanche, la durée de la formation constitue l'élément le plus problématique (M = 3,22/5), les avis étant partagés entre des évaluations positives et des jugements plus sévères quant à son insuffisance. De manière connexe, la densité des informations (M = 3,67/5) est parfois perçue comme élevée au regard du temps alloué, certaines personnes participantes estimant ne pas disposer de suffisamment de temps pour assimiler l'ensemble des contenus proposés.

Les commentaires qualitatifs viennent appuyer et préciser ces constats. Trois principaux axes d'amélioration se dégagent. D'abord, le besoin d'un temps de formation accru y est le plus fréquemment souligné. Les personnes participantes considèrent que l'ampleur et la complexité des contenus nécessitent un nombre plus élevé de journées afin de favoriser une appropriation plus approfondie. Ensuite, plusieurs expriment le souhait de bénéficier de davantage d'activités pratiques (ancrées dans des situations authentiques), permettant de mieux se préparer à des situations concrètes, notamment en lien avec la gestion d'élèves présentant des besoins particuliers ou des comportements difficiles. Enfin, un besoin de clarification conceptuelle est mis en lumière, en particulier à propos de la philosophie du pluralisme, parfois perçue comme difficile à distinguer de la notion de multiculturalité ou d'interculturalité, ce qui peut en limiter la compréhension.

3. Évaluation des méthodes pédagogiques

Les résultats de la section 3, portant sur les méthodes pédagogiques, témoignent d'un très haut niveau de satisfaction de la part du NPEIR. Dans l'ensemble, les évaluations obtenues se rapprochent de la note maximale pour la quasi-totalité des critères, ce qui souligne la qualité perçue des approches pédagogiques mobilisées.

Sur le plan quantitatif, les personnes participantes accordent des scores particulièrement élevés à la variété des méthodes et à la pertinence des échanges (M = 4,78/5), indiquant que la diversité des modalités proposées, notamment les exposés, les vidéos et les ateliers, répond bien à leurs besoins et s'avère transférable à leur pratique. La qualité de l'animation obtient également une moyenne équivalente (M = 4,78/5), ce qui suggère que l'animation a contribué à créer un climat propice à la participation et à la réflexion. La valorisation des expériences personnelles et professionnelles est, elle aussi, jugée très positivement (M = 4,67/5), bien qu'une certaine variabilité soit observée dans les réponses, suggérant que

ce sentiment de reconnaissance n'a pas été vécu de manière uniforme par l'ensemble des personnes participantes.

Les commentaires qualitatifs viennent nuancer et enrichir ces résultats en faisant émerger certains besoins non entièrement comblés. D'une part, une personne souligne l'importance d'accorder une plus grande place aux défis liés au parcours migratoire, notamment les enjeux administratifs et le sentiment d'injustice pouvant être associés à la reconnaissance des qualifications du personnel enseignant formé à l'étranger. D'autre part, le besoin de consacrer davantage de temps à la mise en pratique des apprentissages est à nouveau mentionné, ce qui rejoint les constats formulés dans les sections précédentes. Enfin, une suggestion plus spécifique concerne l'ajout d'un accompagnement lié à l'organisation du travail enseignant (planification), par exemple sous la forme d'un plan d'organisation adapté aux débuts dans le système éducatif canadien.

4. Évaluation des supports et des ressources

Les résultats de la section 4, portant sur les supports et ressources, mettent en évidence un très haut niveau de satisfaction à l'égard du matériel pédagogique remis au NPEIR. Dans l'ensemble, les documents, guides et fascicules sont perçus comme un des points forts de la formation, tant pour leur qualité que pour leur utilité dans la pratique professionnelle.

Sur le plan quantitatif, la qualité des supports obtient la moyenne la plus élevée de la section (M = 4,78/5), la quasi-totalité des personnes participantes ayant attribué la note maximale. L'utilité des documents est également jugée très élevée (M = 4,44/5), ceux-ci étant perçus comme pertinents pour accompagner le développement professionnel, malgré une réponse plus critique qui nuance légèrement la moyenne. De manière cohérente, la transférabilité des supports dans la pratique quotidienne est elle aussi bien évaluée (M = 4,44/5), indiquant que les outils proposés sont jugés concrets et mobilisables en contexte de classe.

Les commentaires qualitatifs permettent toutefois d'apporter certaines nuances quant à l'appropriation de ces ressources. D'une part, un manque de temps est souligné pour explorer en profondeur les documents durant la formation, limitant ainsi leur pleine exploitation par les personnes participantes. D'autre part, des suggestions émergent en vue d'une modernisation des supports, notamment par l'intégration de formats numériques facilitant l'accès aux ressources, par exemple à l'aide de codes QR regroupant l'ensemble des documents. Enfin, certaines personnes expriment le souhait d'avoir accès aux présentations utilisées lors de la formation, afin de pouvoir s'y référer ultérieurement.

5. Évaluation des conditions logistiques

Les résultats de la section 5, portant sur les conditions matérielles et logistiques, témoignent d'un niveau de satisfaction très élevé et quasi unanime. Cette section regroupe d'ailleurs les évaluations les plus élevées de l'ensemble du questionnaire.

Sur le plan quantitatif, l'organisation générale de la formation obtient un score particulièrement élevé (M = 4,89/5), avec une très grande majorité de notes maximales. La gestion des horaires, des pauses et des communications est jugée très satisfaisante. Les conditions matérielles, incluant le lieu de la formation, les équipements et les technologies

mis à disposition, sont également très bien évaluées (M = 4,67/5), aucune note inférieure à 4/5 n'ayant été attribuée, ce qui témoigne d'un environnement jugé favorable au déroulement des activités.

Les commentaires qualitatifs viennent confirmer ce haut niveau de satisfaction, la plupart des personnes participantes n'ayant formulé aucune suggestion d'amélioration. Une seule piste d'amélioration se dégage toutefois, portant sur la modernisation des supports. Bien que le format papier regroupé en classeur ait été apprécié, une personne suggère qu'un portfolio électronique serait davantage en phase avec les usages actuels et faciliterait l'accès aux ressources.

6. Évaluation des effets immédiats

Les résultats de la section 6, portant sur les effets immédiats de la formation en termes de réactions et d'apprentissages, mettent en évidence un impact globalement positif et tangible chez le NPEIR dès la fin de l'intervention.

Sur le plan quantitatif, les résultats indiquent une satisfaction soutenue quant aux retombées de la formation. Celle-ci a globalement répondu aux attentes des personnes participantes (M = 4,00/5), bien qu'une certaine variabilité soit observée dans les réponses individuelles. La formation semble également avoir contribué à renforcer la confiance professionnelle (M = 4,33/5), la majorité des personnes répondantes se disant plus assurées dans l'exercice de leurs fonctions. Par ailleurs, l'acquisition et la transférabilité des compétences apparaissent comme un point particulièrement fort (M = 4,44/5), les personnes affirmant non seulement avoir développé de nouvelles compétences, mais aussi être en mesure de les mobiliser concrètement dans leur pratique quotidienne.

Les données qualitatives permettent de préciser la nature des apprentissages réalisés. Trois grands types de retombées se dégagent. D'abord, les personnes participantes mettent en lumière l'importance de l'adaptation à leur nouveau contexte professionnel, notamment à travers une meilleure compréhension des principes du pluralisme, du racisme systémique et de la résilience. L'intégration d'éléments culturels propres au milieu d'accueil, tels que certaines célébrations locales, est également mentionnée comme un levier favorisant l'inclusion. Ensuite, plusieurs apprentissages concernent des stratégies pédagogiques concrètes, notamment en matière de gestion de classe, de gestion des émotions, d'organisation des transitions et d'utilisation de pratiques dynamisantes comme les pauses actives. Enfin, la dimension relationnelle occupe une place importante, les personnes participantes soulignant la richesse des échanges entre collègues ainsi que l'importance de mieux comprendre les comportements des élèves, notamment en cherchant à en saisir les intentions sous-jacentes.

7. Évaluation des effets différés

Les résultats de la section 7, portant sur les effets différés de la formation, permettent de constater un impact concret et durable sur l'insertion professionnelle ainsi que sur le bien-être du NPEIR. Cette section permet d'évaluer dans quelle mesure les acquis de la formation sont effectivement transférés dans la pratique.

Sur le plan quantitatif, les résultats indiquent un transfert des apprentissages largement réussi. Les personnes participantes déclarent appliquer de manière régulière les éléments abordés lors de la formation (M = 4,33/5) et considèrent que ceux-ci les aident à résoudre des situations concrètes rencontrées en classe (M = 4,00/5). L'impact sur le soutien offert aux élèves est également notable, les personnes enseignantes se percevant comme mieux outillées pour favoriser leur développement et leur réussite éducative (M = 4,11/5). Par ailleurs, la faible présence d'obstacles au transfert (M = 2,00/5) constitue un indicateur particulièrement positif, suggérant que les acquis de la formation s'intègrent aisément dans les contextes d'enseignement, notamment en milieu francophone minoritaire.

Un des résultats les plus marquants concerne la relation entre les personnes participantes et leur personne accompagnatrice. La formation apparaît comme un levier important dans l'établissement d'un lien de confiance (M = 4,78/5), la majorité des personnes répondantes ayant attribué la note maximale. De même, la collaboration professionnelle est perçue comme facilitée par la formation (M = 4,56/5), ce qui met en lumière son apport structurant dans le processus d'insertion professionnelle.

Les données qualitatives permettent d'approfondir ces constats en mettant en évidence des effets notables sur les plans personnel et professionnel. Plusieurs personnes évoquent un gain marqué de confiance et d'assurance, notamment dans leurs interactions dans le cadre de relations hiérarchiques et dans leur capacité à exprimer leurs besoins ou à solliciter de l'aide. La formation semble également avoir contribué à une meilleure gestion des émotions et au développement de l'empathie, avec des retombées qui dépassent le cadre strictement professionnel pour toucher la sphère personnelle. Sur le plan des pratiques, l'appropriation d'outils concrets de gestion de classe, tels que des stratégies de régulation des émotions, est mentionnée comme un apport important. Enfin, la formation a favorisé le réseautage et permis de briser l'isolement, en offrant des occasions d'échanges avec des pairs provenant de différents milieux.

8. Évaluation des effets sur le sentiment d'efficacité personnelle

L'analyse des résultats de la section 8 du questionnaire, portant sur le sentiment d'efficacité personnelle, met en évidence un effet notable de la formation sur le NPEIR. Le sentiment d'efficacité personnelle est ici entendu comme la conviction du personnel enseignant en sa capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour atteindre ses objectifs pédagogiques dans le contexte canadien.

Les données recueillies montrent d'abord une progression notable de ce sentiment entre l'entrée en fonction et la période suivant la formation. Avant celle-ci, les personnes participantes présentaient un score d'efficacité personnelle moyen de 6,00 sur 10, avec une dispersion importante des réponses, certaines exprimant une confiance initiale plus fragile, tandis que d'autres se percevaient déjà relativement à l'aise. À la suite de la formation, la moyenne s'élève à 7,56 sur 10, traduisant un renforcement de la confiance en leurs capacités professionnelles.

La contribution de la formation à cette évolution du sentiment d'efficacité personnelle est jugée élevée, avec une moyenne de 8,22 sur 10. Plusieurs personnes participantes

considèrent que cette expérience a beaucoup contribué au développement de leur assurance professionnelle, aucune ne lui accordant une évaluation faible.

Au-delà des données quantitatives, les effets du renforcement du sentiment d'efficacité personnelle se manifestent concrètement dans la posture professionnelle des personnes participantes. Celles-ci rapportent une meilleure gestion des émotions et une plus grande résilience face aux défis rencontrés en classe. Elles se disent également plus enclines à solliciter de l'aide et à exprimer leurs besoins auprès de leurs personnes supérieures hiérarchiques, ce qui témoigne d'un sentiment accru de légitimité professionnelle. Enfin, ce gain de confiance semble contribuer à la consolidation de leur identité professionnelle, notamment par une planification plus assurée et l'adoption de stratégies pédagogiques mieux adaptées aux caractéristiques de leurs élèves.

Conclusion et faits saillants

En conclusion, les résultats du questionnaire destiné au NPEIR révèlent que la formation a été très appréciée, particulièrement sur le plan de l'insertion professionnelle et du renforcement de la confiance des personnes participantes.

Voici les points saillants qui ressortent des résultats :

- Une satisfaction globale très élevée : les personnes participantes ont apprécié la qualité de l'animation et la diversité des méthodes pédagogiques, favorisant l'engagement et la réflexion. Les supports pédagogiques ont également été jugés de grande qualité et utiles pour la pratique, tandis que l'organisation logistique a été perçue comme exemplaire.
- Un impact sur les croyances d'efficacité : la formation a contribué à renforcer la confiance professionnelle du NPEIR, avec une progression du score de sentiment d'efficacité personnelle de 6,00/10 à 7,56/10. Cette évolution se traduit notamment par une meilleure gestion des émotions, une plus grande résilience et un sentiment accru de légitimité dans leur rôle.
- Un levier important pour l'accompagnement et l'intégration : la formation favorise l'établissement d'une relation de confiance avec la personne accompagnatrice et soutient la collaboration professionnelle, contribuant ainsi à briser l'isolement et à faciliter l'insertion socioprofessionnelle.
- Des apprentissages concrets et transférables : les personnes participantes rapportent avoir acquis des compétences directement mobilisables en classe, avec peu d'obstacles au transfert. Les apprentissages marquants concernent notamment le pluralisme, l'adaptation au contexte culturel, ainsi que des stratégies de gestion de classe et de régulation des émotions.
- Des retombées au-delà du plan professionnel : la formation a également des effets qui, selon les personnes participantes, dépassent le cadre de l'insertion sur le plan personnel, notamment en matière de gestion des émotions, d'empathie et de posture relationnelle.
- Des défis liés à la durée et à la densité : la durée de la formation constitue le principal point de tension, les personnes participantes jugeant le temps insuffisant pour assimiler

l'ensemble des contenus. La densité des informations appelle à un étalement de la formation et à davantage de phases pratiques.

- **Des besoins complémentaires à considérer :** certains contenus mériteraient d'être approfondis ou ajoutés, notamment en lien avec les processus de certification et de reconnaissance des diplômes, ainsi que les réalités humaines et administratives liées au parcours migratoire.

En somme, ces résultats appuient la pertinence du dispositif de formation et témoignent d'effets perçus positifs, tout en mettant en lumière des pistes d'amélioration pour en optimiser les retombées.

Les résultats au questionnaire destiné au PA

À la suite de la formation tenue en août 2025, les neuf personnes accompagnatrices ont elles aussi rempli un questionnaire. En amont de la présentation d'une synthèse d'ensemble des résultats, qu'ils soient de nature quantitative (scores aux échelles de Likert) ou qualitative (réponses aux questions ouvertes), le tableau 5 expose les moyennes obtenues pour chacune des questions à échelle fermée.

Tableau 5. Moyennes obtenues pour les différents critères évalués, selon les sections du questionnaire PA

Section	Critère d'évaluation	Moyenne (sur 5)
1. Contenus	Objectifs clairs et cohérents	4,78
	Réponse aux besoins du PA	4,44
	Thématiques adaptées au contexte	4,44
	Outillage sur la réalité du personnel d'immigration récente	4,33
	Outillage sur le rôle du PA (interculturel/pluraliste)	4,11
2. Structure et organisation	Progression logique des séquences	4,33
	Équilibre théorie, pratique et échanges	4,22
	Durée appropriée	4,67
	Quantité d'informations adaptée au temps	4,33
3. Méthodes pédagogiques	Variété des méthodes (exposés, ateliers, etc.)	4,44
	Pertinence des activités d'échanges	4,33
	Qualité de l'animation	4,56
	Valorisation des expériences vécues	4,44
4. Supports et ressources	Utilité des supports (documents, guides)	4,67
	Qualité des supports remis	5,00 **
	Transférabilité des outils dans la pratique	4,11
5. Conditions logistiques	Adéquation des conditions matérielles	4,67
	Organisation générale (horaires, pauses)	4,78
6. Effets immédiats	Réponse aux attentes initiales	4,33
	Confiance dans la capacité d'accompagnement	4,44
	Acquisition de nouvelles compétences	4,22
	Capacité à transférer les acquis	4,44
7. Effets différés	Application des éléments de la formation au travail	4,22

	Aide à la résolution de problèmes réels	3,56 *
	Facilitation de la confiance avec le NPEIR	4,67
	Soutien au développement professionnel du NPEIR	4,11
	Présence d'obstacles au transfert	2,00 ***

** Ce score est le plus bas de l'ensemble du questionnaire.*
*** Ce score est le plus élevé de l'ensemble du questionnaire.*
**** Un score faible ici est positif : il indique que les personnes participantes rencontrent peu d'obstacles pour appliquer leurs acquis.*

1. Évaluation des contenus

Les résultats de la section 1 du questionnaire destiné au PA, portant sur les contenus de la formation, permettent de voir un niveau de satisfaction globalement élevé, tout en faisant ressortir certaines pistes d'approfondissement, notamment sur le plan pédagogique et pratique.

Sur le plan quantitatif, les contenus proposés sont jugés pertinents et bien structurés. La clarté et la cohérence des objectifs de la formation se démarquent particulièrement, avec une moyenne de 4,78/5, ce qui témoigne d'une compréhension partagée des visées de la formation. L'adéquation des contenus aux besoins du PA ainsi que leur adaptation au contexte professionnel obtiennent également des évaluations élevées (M = 4,44/5). De plus, la formation est perçue comme offrant un outillage pertinent pour soutenir le PA dans l'accompagnement du NPEIR (M = 4,33/5). Toutefois, l'outillage spécifique lié à l'exercice du rôle de PA dans une perspective de pluralisme, bien qu'évalué positivement, présente une moyenne légèrement inférieure (M = 4,11/5).

Les données qualitatives permettent de nuancer ces résultats et de préciser les attentes des personnes participantes accompagnatrices. Un besoin marqué d'approfondir la dimension pratique de l'accompagnement émerge, traduisant un intérêt pour des stratégies d'intervention plus concrètes et directement transférables en contexte de classe. À cet égard, le PA souhaite notamment mieux comprendre les besoins exprimés par les personnes enseignantes accompagnées, ainsi que les insécurités spécifiques qu'elles peuvent éprouver en début de parcours.

Les réponses à la question ouverte portant sur les contenus absents de la formation viennent renforcer ces constats. Plusieurs personnes participantes expriment le souhait d'obtenir un portrait plus détaillé du profil du personnel enseignant nouvellement arrivé, ainsi qu'une meilleure compréhension du processus d'immigration, afin de pouvoir anticiper les défis rencontrés et ajuster leur accompagnement en conséquence. Par ailleurs, un besoin explicite est formulé quant à la clarification des attentes liées à l'accompagnement pédagogique en salle de classe, incluant des repères concrets sur le rôle à jouer et sur le déroulement typique d'une journée d'accompagnement.

D'autres attentes concernent l'intégration de contenus issus de recherches récentes, notamment en lien avec la littératie en contexte francophone minoritaire ou encore les compétences favorisant la réussite éducative. Enfin, plusieurs personnes accompagnatrices mentionnent l'importance de consacrer davantage de temps à des thématiques jugées

centrales en début d'année scolaire, telles que la planification annuelle, hebdomadaire et quotidienne, la communication avec les parents ainsi que les systèmes de gestion de classe.

2. Évaluation de la structure et de l'organisation

Les résultats de la section 2 du questionnaire, portant sur la structure et l'organisation de la formation, mettent en évidence, encore une fois, une appréciation très positive de l'ensemble du dispositif, tout en faisant émerger certaines pistes d'ajustement, principalement liées à l'équilibre des contenus pédagogiques.

Sur le plan quantitatif, les données témoignent d'un haut niveau de satisfaction à l'égard de la structure globale de la formation. La durée, évaluée à 4,67/5, constitue le critère le mieux noté, les personnes participantes considérant majoritairement que les quatre journées proposées sont adéquates. La progression des apprentissages et la densité des contenus sont également jugées cohérentes et bien adaptées (M = 4,33/5), ce qui indique que l'enchaînement des thèmes et la quantité d'informations correspondent globalement aux attentes. L'équilibre entre les apports théoriques et les moments plus pratiques obtient aussi une évaluation positive (M = 4,22/5), bien qu'il s'agisse du score le plus faible de la section, suggérant un besoin d'accentuer les dimensions concrètes de la formation.

Les données qualitatives permettent de préciser ces constats. D'une part, l'organisation logistique est unanimement saluée, certaines personnes participantes qualifiant le cadre de la formation de particulièrement favorable à l'apprentissage. Les conditions matérielles apparaissent ainsi comme un facteur facilitant l'engagement des personnes participantes. D'autre part, plusieurs réponses témoignent d'un désir accru de consacrer davantage de temps aux échanges, au partage de pratiques et à l'analyse de situations concrètes, afin de favoriser une meilleure appropriation des contenus et leur transfert dans les milieux professionnels.

Un autre élément saillant concerne la répartition des contenus. Certaines personnes accompagnatrices suggèrent de rééquilibrer le temps consacré aux différentes thématiques, en réduisant légèrement les contenus liés à la sensibilisation générale à l'accueil des personnes immigrantes au profit d'approches plus ciblées sur l'accompagnement pédagogique, notamment en contexte de classe.

Enfin, plusieurs pistes d'amélioration sont proposées en vue d'optimiser les futures éditions de la formation. Celles-ci incluent la mise à disposition de lectures préalables afin d'alléger les présentations théoriques, l'éventualité d'un étalement de la formation sur cinq jours avec des journées moins intensives, ainsi que l'intégration accrue d'ateliers pratiques et de temps d'échange.

3. Évaluation des méthodes pédagogiques

Les résultats de la section 3 du questionnaire destiné au PA, portant sur les méthodes pédagogiques, témoignent d'une appréciation très positive des approches utilisées, tout en mettant en lumière certains enjeux liés au rythme de la formation.

Sur le plan quantitatif, les données indiquent que les méthodes pédagogiques ont largement contribué à favoriser l'engagement et la réflexion des personnes participantes. La qualité de

l'animation se démarque particulièrement (M = 4,56/5), étant perçue comme un levier central pour soutenir la participation active et les échanges. La variété des méthodes proposées, incluant exposés, vidéos, ateliers et pauses actives, est également très appréciée (M = 4,44/5), tout comme la valorisation des expériences professionnelles et personnelles du PA, qui s'est senti reconnu et mobilisé dans les activités. La pertinence des échanges obtient également une évaluation positive (M = 4,33/5), bien que les réponses révèlent une certaine variabilité, suggérant que l'utilité immédiate des discussions a été perçue différemment selon les personnes.

Les commentaires qualitatifs enrichissent la compréhension de l'expérience vécue. D'une part, les personnes participantes soulignent la grande flexibilité de l'animation, caractérisée par une capacité à ajuster les activités en fonction des réactions du groupe et à favoriser un climat propice au dialogue. Les échanges soutenus ont notamment permis d'explorer des zones d'incertitude et de consolider la compréhension des concepts abordés. D'autre part, un enjeu important concerne l'intensité du rythme de la formation, perçue par certaines personnes comme exigeante et fatigante. Cette charge est attribuée à la densité des contenus et à la durée des journées, comme vu précédemment. Afin d'y remédier, plusieurs personnes accompagnatrices suggèrent d'étaler davantage la formation, par exemple en ajoutant une journée supplémentaire, ce qui permettrait de réduire la charge quotidienne tout en accordant plus de place aux discussions et aux activités pratiques.

4. Évaluation des supports et des ressources

Les résultats de la section 4, portant sur les supports et ressources, mettent en évidence une appréciation très élevée de la qualité du matériel pédagogique, tout en faisant ressortir certaines pistes d'amélioration liées à son appropriation et à son ancrage dans la pratique.

Sur le plan quantitatif, les supports constituent l'un des points les plus forts de la formation. La qualité des documents, guides et fascicules obtient la note maximale (M = 5,00/5), l'ensemble des personnes participantes ayant attribué un score parfait, ce qui témoigne de la qualité perçue des ressources proposées. L'utilité des supports est également jugée très élevée (M = 4,67/5), les personnes considérant qu'ils soutiennent efficacement leur rôle. Toutefois, la transférabilité des ressources dans la pratique, bien qu'évaluée positivement (M = 4,11/5), présente la moyenne la plus faible de la section, suggérant un besoin d'outils encore plus directement mobilisables dans l'accompagnement.

Les données qualitatives permettent de préciser ces constats. D'une part, plusieurs personnes participantes soulignent que les ressources, bien que riches et pertinentes, ont été peu mobilisées durant les séances de formation. Une suggestion concrète concerne l'organisation matérielle du cartable, notamment en s'assurant que les documents y soient classés de manière optimale dès le départ afin d'en faciliter l'utilisation. Par ailleurs, certaines personnes expriment le souhait de recevoir certains documents en amont de la formation, ce qui permettrait une lecture préalable et contribuerait à alléger la charge cognitive pendant les activités.

D'autre part, un besoin marqué émerge en faveur d'un outillage plus concret et directement applicable, particulièrement en lien avec les premières années d'enseignement. Les

personnes accompagnatrices auraient souhaité disposer de gabarits et de repères pratiques concernant, entre autres, la planification (annuelle, mensuelle et quotidienne), les systèmes de gestion de classe, les stratégies favorisant l'usage du français en contexte minoritaire ainsi que la communication avec les parents, notamment dans des situations plus délicates.

5. Évaluation des conditions logistiques

Les résultats de la section 5, portant sur les conditions matérielles et logistiques, confirment que l'environnement physique et l'organisation de la formation ont été largement appréciés et ont contribué positivement à l'expérience des personnes participantes.

Les évaluations témoignent d'un haut niveau de satisfaction. L'adéquation des conditions matérielles, incluant le lieu, les équipements et les technologies, obtient une moyenne de 4,67/5, indiquant que le cadre de formation a été jugé très favorable par la majorité des personnes répondantes, malgré une réponse plus nuancée liée à des enjeux techniques ponctuels. La qualité de l'organisation se distingue également, avec une moyenne de 4,78/5, la gestion des horaires, des pauses et des communications étant perçue comme facilitant le bon déroulement des activités.

Les données qualitatives viennent appuyer ces résultats tout en apportant certaines précisions. Le lieu de la formation, soit le Centre mondial du pluralisme, est décrit comme particulièrement propice à ce type d'événement, offrant un environnement professionnel et stimulant. Toutefois, quelques défis techniques ont été relevés à certaines occasions, ayant temporairement perturbé les présentations (projecteurs). Par ailleurs, certaines personnes participantes soulignent l'intensité du rythme des journées, perçues comme chargées et se prolongeant parfois tard, ce qui peut affecter le niveau de confort. Un commentaire fait également état d'un inconfort lié à la température des locaux, jugée trop froide à certains moments.

6. Évaluation des effets immédiats

Les résultats de la section 6 du questionnaire destiné au PA, portant sur les effets immédiats de la formation en termes de réactions et d'apprentissages, mettent en évidence un impact positif et direct, tant sur le développement des compétences que sur la posture d'accompagnement.

Sur le plan quantitatif, les données indiquent une forte adhésion aux objectifs de la formation. Celle-ci a largement répondu aux attentes des personnes participantes (M = 4,33/5), malgré une certaine variabilité dans les réponses individuelles. Les personnes accompagnatrices se sentent également mieux outillées pour intervenir en contexte interculturel (M = 4,44/5), ce qui témoigne d'un renforcement de leur confiance dans l'accompagnement de collègues d'immigration récente. Par ailleurs, l'acquisition de nouvelles compétences (M = 4,22/5) et leur transférabilité dans la pratique (M = 4,44/5) sont jugées élevées, indiquant que les apprentissages réalisés sont perçus comme concrets et mobilisables dans leur rôle de PA.

Les données qualitatives permettent de mieux comprendre la nature de ces apprentissages et mettent en lumière une transformation de la posture d'accompagnement. Plusieurs

personnes participantes évoquent un changement de paradigme, passant d'une logique de modelage à une approche davantage centrée sur la reconnaissance de la personne accompagnée, de sa culture et de son parcours. L'accompagnement est ainsi envisagé comme un processus visant à soutenir l'insertion tout en valorisant les apports de la personne enseignante, plutôt qu'à imposer des normes préétablies.

Les personnes accompagnatrices retiennent également des outils et des repères concrets facilitant la compréhension des dimensions émotionnelles et relationnelles de l'accompagnement, tels que certaines métaphores ou modèles de régulation. Ces éléments contribuent à ajuster leur posture en fonction des besoins et de l'état de la personne accompagnée. Par ailleurs, la formation a permis de sensibiliser davantage les personnes à la complexité du parcours migratoire des personnes enseignantes provenant de l'international, ainsi qu'aux défis administratifs et personnels qui y sont associés.

En outre, plusieurs commentaires soulignent une prise de conscience accrue des biais implicites et des microagressions, ainsi que de l'importance d'une approche empathique et collaborative. Les personnes participantes insistent sur la nécessité de reconnaître la diversité des pratiques pédagogiques et des référents culturels, et d'adapter leur accompagnement en conséquence. Enfin, la polyvalence du rôle du PA apparaît comme un apprentissage central, les personnes soulignant l'importance de mobiliser différents types d'intervention selon les situations rencontrées.

7. Évaluation des effets différés

Les résultats de la section 7 du questionnaire, portant sur les effets différés de la formation, mettent en évidence un impact notable sur la relation d'accompagnement ainsi que sur la posture professionnelle.

Sur le plan quantitatif, les données révèlent que les retombées les plus marquées concernent la dimension relationnelle. L'établissement d'un lien de confiance avec la personne accompagnée constitue le résultat le plus saillant (M = 4,67/5), la plupart des personnes participantes indiquant que la formation a favorisé le développement d'une relation solide et sécurisante. Par ailleurs, les personnes accompagnatrices estiment être en mesure d'appliquer les apprentissages dans leur pratique (M = 4,22/5) et se sentent mieux outillées pour soutenir le développement professionnel de la personne accompagnée. La capacité à mobiliser ces acquis dans des situations complexes ou problématiques obtient une évaluation plus nuancée (M = 3,56/5), suggérant que certaines situations de terrain continuent de représenter des défis. Enfin, le faible niveau d'obstacles au transfert (M = 2,00/5) confirme la pertinence et l'applicabilité des contenus abordés.

Les données qualitatives permettent de mieux saisir la portée de ces effets en mettant en lumière une transformation notable de la posture d'accompagnement. Plusieurs personnes participantes décrivent un passage d'une posture d'observation et d'évaluation à une approche plus collaborative et engagée, dans laquelle elles s'inscrivent comme des acteurs et actrices à part entière de la dynamique de classe.

Les réponses mettent également en évidence une plus grande ouverture au pluralisme et une meilleure compréhension des réalités vécues par le personnel enseignant d'immigration

récente. Les personnes accompagnatrices soulignent l'importance de valoriser les savoirs et les expériences de ces personnes enseignantes, tout en développant une posture réflexive à l'égard de leurs propres croyances et pratiques. Cette sensibilité accrue s'accompagne d'une attention particulière portée à l'empathie et au temps nécessaire pour comprendre les trajectoires individuelles.

Par ailleurs, certaines retombées concrètes sont mentionnées, notamment l'utilisation de techniques de rétroaction inspirées du coaching, ainsi que l'intégration de stratégies visant à soutenir l'équilibre et le bien-être des personnes accompagnées.

8. Évaluation des effets sur le sentiment d'efficacité personnelle

L'analyse des résultats de la section 8 du questionnaire, consacrée au sentiment d'efficacité personnelle du PA, met en évidence un effet structurant de la formation sur leur posture professionnelle. Le sentiment d'efficacité personnelle, entendu ici comme la croyance en sa capacité à organiser et à mettre en œuvre les actions nécessaires pour réussir sa mission d'accompagnement, connaît une progression marquée à la suite de l'intervention.

Les données recueillies montrent d'abord une hausse notable de la confiance professionnelle entre le recrutement et la période suivant la formation. Avant celle-ci, le score moyen de sentiment d'efficacité personnelle des personnes participantes s'établissait à 6,22 sur 10, avec une grande variabilité des réponses, certaines personnes exprimant une confiance initiale plus fragile, tandis que d'autres se percevaient déjà bien outillées. À la suite de la formation, cette moyenne atteint 8,89 sur 10, soit une augmentation notable de plus de deux points. Cette progression s'accompagne d'une réduction de la dispersion : aucune personne participante ne se situe désormais sous le seuil de 7/10, et certaines atteignent même le score maximal.

La contribution de la formation à ce renforcement est jugée très élevée, avec une moyenne également établie à 8,89 sur 10. Plusieurs personnes participantes estiment que la formation a beaucoup contribué au développement de leur sentiment d'efficacité personnelle, les évaluations demeurant élevées pour l'ensemble du groupe. Ces résultats témoignent d'une reconnaissance claire de l'effet du dispositif sur leur assurance professionnelle.

Dans l'ensemble, ce renforcement du sentiment d'efficacité personnelle constitue un indicateur encourageant quant aux retombées de la formation. Il suggère que le PA se sent désormais mieux préparé à soutenir le NPEIR.

Conclusion et faits saillants

L'analyse des résultats met en évidence la grande qualité et la pertinence du dispositif de formation destiné au PA, tant sur le plan de ses composantes pédagogiques que de ses retombées professionnelles et relationnelles.

Voici les principaux faits saillants :

- Une satisfaction globale très élevée : les contenus, les méthodes pédagogiques, l'animation et les supports sont jugés de grande qualité. L'organisation logistique et les

conditions matérielles offrent un cadre particulièrement favorable à l'apprentissage et à l'engagement.

- Des méthodes pédagogiques efficaces et engageantes : la diversité des approches et la qualité de l'animation favorisent la participation, la réflexion et la valorisation des expériences des personnes participantes.
- Un développement perçu des compétences professionnelles : la formation permet l'acquisition de compétences concrètes et transférables, notamment en contexte interculturel, et soutient l'exercice du rôle des personnes accompagnatrices.
- Une transformation de la posture d'accompagnement : les personnes adoptent une approche plus collaborative, réflexive et centrée sur la reconnaissance de l'autre, intégrant davantage les dimensions culturelles et personnelles dans leur accompagnement.
- Un apport important sur la relation d'accompagnement : l'établissement d'un lien de confiance solide avec la personne accompagnée constitue un résultat central, favorisant une intégration professionnelle plus harmonieuse.
- Un renforcement marqué des croyances d'efficacité : la formation contribue de manière importante à accroître le sentiment d'efficacité personnelle des personnes, les rendant plus aptes à soutenir efficacement le NPEIR.
- Des retombées durables sur les pratiques : les apprentissages réalisés sont mobilisés dans la pratique, avec peu d'obstacles au transfert, ce qui témoigne de la pertinence du dispositif.
- Des pistes d'amélioration identifiées : les personnes participantes souhaitent un renforcement des dimensions pratiques (outils concrets, mises en situation), un meilleur équilibre des contenus présentés et, dans certains cas, un étalement de la formation afin de favoriser une appropriation plus approfondie.

En somme, la formation apparaît comme un levier important pour le développement professionnel du PA et pour le soutien à l'insertion du NPEIR, tout en offrant des bases solides pour l'amélioration continue du dispositif.

Les résultats au questionnaire destiné au PD

Rappelons que les questionnaires destinés au PD ont été administrés entre trois et quatre semaines après leur dernière séance de formation virtuelle, tenue entre la mi-février et le début du mois de mars. Parmi les huit personnes ayant participé à ces formations, trois ont complété le questionnaire. À l'instar des sections précédentes, le tableau 6 présente d'abord les moyennes obtenues pour les questions à échelle fermée, avant de proposer une analyse des résultats, tant quantitatifs que qualitatifs. En raison du petit nombre de personnes répondantes, l'interprétation des résultats se doit de demeurer prudente.

Tableau 6. Moyennes obtenues pour les différents critères évalués, selon les sections du questionnaire PD

Section	Critère d'évaluation	Moyenne (sur 5)
1. Contenus	Objectifs clairs et cohérents	4,67
	Réponse aux besoins du PD	4,33
	Thématiques adaptées au contexte	4,67
	Outillage sur la réalité du personnel d'immigration récente	4,67
	Outillage sur le rôle du PD (interculturel/pluraliste)	4,67
2. Structure et organisation	Progression logique des séquences	4,67
	Équilibre théorie, pratique et échanges	5,00
	Durée appropriée	4,33
	Quantité d'informations adaptée au temps	4,67
3. Méthodes pédagogiques	Variété des méthodes (exposés, ateliers, etc.)	4,67
	Pertinence des activités d'échanges	5,00
	Qualité de l'animation	5,00
	Valorisation des expériences vécues	5,00
4. Supports et ressources	Utilité des supports (documents, guides)	5,00
	Qualité des supports remis	5,00
	Transférabilité des outils dans la pratique	5,00
5. Conditions logistiques	Adéquation des conditions matérielles	5,00
	Organisation générale (horaires, pauses)	4,67
6. Effets immédiats	Réponse aux attentes initiales	5,00
	Confiance dans la capacité d'accompagnement	4,00
	Acquisition de nouvelles compétences	4,33
	Capacité à transférer les acquis	4,33
7. Effets différés	Application des éléments de la formation au travail	4,00
	Aide à la résolution de problèmes réels	4,00
	Facilitation de la confiance avec le NPEIR	3,67
	Soutien au développement professionnel du NPEIR	3,33
	Présence d'obstacles au transfert	3,33

1. Évaluation des contenus

Les résultats de la section 1 du questionnaire, portant sur les contenus de la formation, témoignent d'une forte adhésion à la pertinence pédagogique du dispositif proposé par le Centre mondial du pluralisme.

Sur le plan quantitatif, les évaluations indiquent un niveau de satisfaction très élevé à l'égard des contenus. Les objectifs de la formation sont jugés clairs et cohérents (M = 4,67/5), tout comme les thématiques abordées, perçues comme bien adaptées au contexte professionnel des personnes participantes (M = 4,67/5). Les contenus répondent également aux besoins spécifiques des directions en matière d'accompagnement du NPEIR (M = 4,33/5). Par ailleurs, la formation est reconnue pour sa contribution à une meilleure compréhension de la réalité de ce personnel enseignant ainsi qu'au renforcement des postures professionnelles des membres de la direction dans un contexte d'interculturalité et de pluralisme (M = 4,67/5 pour ces deux dimensions).

Les données qualitatives viennent appuyer ces constats tout en apportant certaines nuances. Le commentaire recueilli met en évidence un intérêt marqué pour les contenus abordés, accompagné d'un souhait d'approfondissement. En effet, cette personne souligne le désir

de consacrer davantage de temps à l'ensemble des thématiques traitées, ce qui laisse entrevoir la richesse perçue des contenus ainsi que leur pertinence pour la pratique professionnelle.

2. Évaluation de la structure et de l'organisation

Les résultats de la section 2, portant sur la structure et l'organisation de la formation, témoignent d'un niveau de satisfaction très élevé à l'égard des choix pédagogiques, tout en faisant ressortir certains enjeux liés à la densité des contenus et à leur organisation temporelle.

Sur le plan quantitatif, les personnes participantes expriment une forte adhésion à la structure de la formation. L'équilibre entre les apports théoriques, les activités pratiques et les moments d'échange a obtenu la note maximale de la part des trois personnes répondantes (M = 5,00/5), ce qui constitue le point fort de cette section. La progression des apprentissages est également jugée très cohérente (M = 4,67/5), et la quantité d'informations globalement bien adaptée au temps disponible. La durée de la formation, bien que perçue positivement (M = 4,33/5), obtient toutefois la moyenne la plus faible de la section, suggérant un léger inconfort face au rythme proposé.

Les données qualitatives viennent préciser ces constats. Malgré l'appréciation générale de la structure pédagogique, des personnes participantes soulignent que la richesse des contenus rend leur appropriation exigeante dans le format actuel. Un besoin d'étalement de la formation est ainsi exprimé, notamment par l'ajout de séances supplémentaires, permettant de répartir les apprentissages sur une plus longue période. Par ailleurs, la proposition de séances plus courtes émerge comme une piste d'amélioration, afin de faciliter l'intégration des concepts dans un contexte professionnel marqué par des contraintes temporelles importantes.

3. Évaluation des méthodes pédagogiques

Les résultats de la section 3 du questionnaire, portant sur les méthodes pédagogiques, témoignent d'un niveau de satisfaction très élevé à l'égard de l'approche interactive et inclusive privilégiée dans le cadre de la formation.

Sur le plan quantitatif, les trois personnes répondantes évaluent très favorablement les choix pédagogiques. La qualité de l'animation, de même que sa capacité à favoriser la participation et la réflexion, obtient la note maximale (M = 5,00/5). Les échanges proposés sont également jugés pleinement pertinents et directement transférables dans les fonctions de direction (M = 5,00/5). Par ailleurs, les trois personnes participantes indiquent que leurs expériences personnelles et professionnelles ont été reconnues et valorisées au cours des séances (M = 5,00/5). La variété des méthodes pédagogiques, incluant exposés, discussions et ateliers, est aussi très bien évaluée (M = 4,67/5), confirmant la pertinence des dispositifs mobilisés.

Les données qualitatives mettent en lumière la qualité de l'animation sur le plan relationnel. Les personnes participantes soulignent notamment l'ouverture et la flexibilité de

l'animatrice, qui a su créer un espace propice à l'expression et à l'échange. Cette posture a contribué à instaurer un climat de confiance favorisant l'engagement actif du PD.

4. Évaluation des supports et des ressources

Les résultats de la section 4, portant sur les supports et ressources, témoignent d'un niveau de satisfaction très élevé à l'égard du matériel pédagogique fourni.

Sur le plan quantitatif, l'ensemble des critères évalués obtient la note maximale (M = 5,00/5), les trois personnes répondantes ayant attribué la note maximale quant à la qualité et à l'utilité des documents, guides et fascicules remis. Les personnes participantes considèrent que ces ressources répondent pleinement à leurs besoins professionnels et qu'elles constituent des outils pertinents pour soutenir leurs fonctions de direction. De plus, la transférabilité des supports obtient également la note maximale, les personnes répondantes affirmant être en mesure de les mobiliser directement dans leurs pratiques d'encadrement du personnel.

Les données qualitatives viennent appuyer ces résultats en mettant en évidence un sentiment de préparation renforcé. Les membres de la direction indiquent se sentir bien outillés à la suite de la formation, notamment grâce aux ressources mises à leur disposition. Le principal enjeu soulevé ne concerne pas la qualité ou la quantité du matériel, mais plutôt le temps nécessaire pour s'y référer et en faire un usage optimal dans les situations rencontrées sur le terrain.

5. Évaluation des conditions logistiques

Les résultats de la section 5 du questionnaire destiné au PD, portant sur les conditions matérielles et logistiques, évoquent un niveau de satisfaction très élevé à l'égard de l'organisation de la formation.

Sur le plan quantitatif, l'adéquation des conditions matérielles et numériques obtient la note maximale (M = 5,00/5), indiquant que le lieu, les équipements technologiques ainsi que les outils utilisés ont pleinement répondu aux besoins des personnes participantes, sans constituer d'obstacles au déroulement des activités. L'organisation générale de la formation, incluant la gestion des horaires, la planification des pauses et la qualité des communications, est également jugée très satisfaisante (M = 4,67/5).

Les données qualitatives viennent confirmer ces résultats en mettant en évidence l'absence de difficultés logistiques significatives. Aucune piste d'amélioration n'est formulée par les personnes répondantes.

6. Évaluation des effets immédiats

Les résultats de la section 6 du questionnaire, portant sur les effets immédiats de la formation en termes de réactions et d'apprentissages, mettent en évidence un impact positif, bien que certaines nuances apparaissent quant au degré de consolidation des acquis.

Sur le plan quantitatif, la formation répond pleinement aux attentes des personnes participantes, ce qui se traduit par une note maximale (M = 5,00/5). Ce résultat atteste d'une adéquation marquée entre les objectifs du programme et les besoins des directions en

matière d'accompagnement en contexte de pluralisme. Toutefois, les données révèlent une certaine variabilité en ce qui concerne le sentiment de confiance et l'acquisition de compétences. Si les membres de la direction se sentent généralement plus confiants pour intervenir en contexte interculturel, les réponses indiquent que ce sentiment est encore en cours de consolidation pour certaines personnes. De manière similaire, l'acquisition de nouvelles compétences est jugée positivement, mais de façon différenciée selon les individus. La capacité à transférer les apprentissages dans la pratique quotidienne est elle aussi globalement bien évaluée (M = 4,33/5), ce qui suggère une appropriation fonctionnelle des contenus.

Les données qualitatives permettent d'approfondir la compréhension des apprentissages réalisés. Les personnes participantes mettent en évidence l'importance d'une vigilance accrue dans la communication interculturelle, notamment en évitant de présumer une compréhension mutuelle dans les échanges. Le respect de la personne interlocutrice, quelles que soient les circonstances, apparaît également comme un principe central guidant leurs pratiques.

7. Évaluation des effets différés

Les résultats de la section 7, portant sur les effets différés de la formation, permettent d'apprécier la manière dont les acquis sont mobilisés dans la pratique de gestion.

Sur le plan quantitatif, les données indiquent que les personnes participantes sont en mesure de transférer les apprentissages dans leur pratique quotidienne. La mise en application des contenus de la formation obtient une moyenne de 4,00/5, tout comme la capacité à mobiliser ces acquis pour résoudre des situations concrètes rencontrées dans l'exercice de leurs fonctions. Ces résultats témoignent d'une appropriation fonctionnelle des contenus et d'un ancrage dans les pratiques professionnelles.

Cependant, les résultats apparaissent plus nuancés en ce qui concerne l'impact sur les relations professionnelles et le soutien direct au NPEIR. La facilitation d'un lien de confiance avec ce personnel obtient une moyenne de 3,67/5, ce qui suggère que le développement de cette relation peut nécessiter un temps plus long et des ajustements contextuels. De même, le soutien au développement professionnel de ce personnel enseignant présente une moyenne plus modérée (M = 3,33/5), indiquant que cette dimension demeure un défi pour certaines directions. Cette tendance est cohérente avec la perception d'obstacles au transfert des acquis (M = 3,33/5), qui peuvent limiter la pleine mise en œuvre des apprentissages dans certaines situations.

Les données qualitatives permettent d'éclairer ces résultats en mettant en évidence des transformations dans la posture de gestion. Les personnes participantes rapportent une réflexion accrue sur leurs pratiques, notamment en ce qui concerne la prise en compte du parcours et des réalités individuelles des membres de leur personnel. La formation semble également avoir contribué à enrichir les pratiques de recrutement, en offrant des repères permettant de mieux évaluer et accueillir le NPEIR dès son entrée en fonction. Par ailleurs, des commentaires soulignent un développement de l'empathie et une amélioration de la

qualité du dialogue avec le personnel, les échanges vécus durant la formation ayant favorisé une évolution dans leur manière d'interagir avec les autres.

Les faits saillants des résultats aux questionnaires

L'analyse des questionnaires administrés aux trois groupes de personnes participantes à la recherche permet de conclure que le dispositif de formation a été très apprécié par les trois groupes, tout en identifiant des pistes d'optimisation précises.

Voici les points saillants qui ressortent des résultats :

1. Une satisfaction globale élevée et une qualité pédagogique reconnue

- **Animation et méthodes :** les trois groupes soulignent la grande qualité de l'animation, la variété des méthodes pédagogiques (ateliers, discussions, vidéos, etc.) et la capacité du programme à valoriser les expériences vécues des personnes participantes.
- **Supports de formation :** le matériel pédagogique (guides, fascicules, cartables, etc.) est considéré comme un point fort, avec la note maximale (5/5) pour la qualité chez le PA et le PD.
- **Logistique :** l'organisation générale (horaires, lieu, climat) est jugée très satisgfaisante et propice à l'apprentissage.

2. Un renforcement marqué du sentiment d'efficacité personnelle

La formation semble avoir eu un effet tangible sur la confiance des personnes participantes dans leur rôle :

- **Pour le NPEIR :** le score moyen d'efficacité personnelle est passé de **6,00/10 à 7,56/10** après la formation.
- **Pour le PA :** la progression est encore plus marquée, passant de **6,22/10 à 8,89/10**, indiquant que les personnes accompagnatrices se sentent mieux préparées à soutenir leurs collègues.

3. Une évolution des postures professionnelles

- **Relation de confiance :** selon les personnes participantes, la formation a favorisé l'établissement d'un lien de confiance entre la personne accompagnée et la personne accompagnatrice (scores de 4,78/5 pour le NPEIR et 4,67/5 pour le PA).
- **Changement de paradigme :** les personnes participantes rapportent une transition vers une approche plus empathique, pluraliste et collaborative. Le personnel de direction note également une vigilance accrue dans la communication interculturelle et une réflexion plus profonde sur les parcours individuels.

4. Des défis liés à la structure temporelle et à la densité

Il s'agit du principal point de tension relevé par les personnes participantes :

- **Durée insuffisante :** la durée de la formation est jugée trop courte selon le NPEIR (score de 3,22/5) par rapport à la densité des informations à assimiler.

- Intensité : le rythme est perçu comme exigeant et fatigant, ce qui mène plusieurs personnes à suggérer un étalement de la formation sur une ou deux journées supplémentaires.

5. Besoins de contenus plus « concrets » et pratiques

Malgré la satisfaction, un désir de pragmatisme ressort pour les prochaines éditions :

- Outils de gestion : les personnes participantes souhaitent plus de contenus sur la gestion de classe, la gestion des comportements difficiles et la planification pédagogique (annuelle, hebdomadaire).
- Aspects administratifs : le NPEIR exprime le besoin d'aborder plus explicitement les enjeux liés à la certification, à la reconnaissance des diplômes et au parcours migratoire.
- Accompagnement terrain : le PA souhaite des repères plus concrets sur le déroulement typique d'une journée d'accompagnement en salle de classe.

En conclusion, les résultats témoignent de la grande pertinence et de l'impact positif du dispositif de formation tant sur le développement professionnel des personnes participantes que sur leurs croyances d'efficacité et leur sentiment d'appartenance. La qualité de l'animation, l'approche humaine et collaborative ainsi que les retombées concrètes sur les pratiques professionnelles constituent des forces importantes du programme. Les pistes d'amélioration identifiées, notamment en ce qui concerne la durée de la formation et l'ajout de contenus plus pratiques, offrent des avenues prometteuses pour bonifier ce dispositif déjà très apprécié.

LES RÉSULTATS AUX ENTRETIENS

Les canevas d'entretien

Reposant sur une structure inspirée du modèle CIPP (*Context, Input, Process, Product*), les deux canevas d'entretien permettent d'aborder le programme d'insertion professionnelle selon des perspectives complémentaires, soit celle du NPEIR et celle du PA. Un résumé des thématiques traitées dans chacun des deux protocoles est présenté ci-dessous.

Le canevas destiné au NPEIR se concentre sur l'expérience vécue par la personne enseignante et les effets du programme sur son intégration. Les thématiques principales incluent :

- Le contexte et la pertinence du programme : l'entretien explore les besoins et défis anticipés par la personne enseignante avant le programme, ainsi que les facteurs personnels, professionnels ou institutionnels ayant influencé sa participation.
- L'évaluation de la formation : une analyse approfondie de la formation reçue en août 2025 est demandée, en réfléchissant à ses contenus et à leur transférabilité dans la pratique quotidienne.
- L'évaluation de l'accompagnement reçu : la personne enseignante doit évaluer les apports de l'accompagnement, en identifiant les stratégies gagnantes (attitudes, qualité des échanges, stratégies mises en œuvre, etc.) et les points à améliorer.
- Le déroulement et l'expérience vécue du programme : cette partie traite des émotions ressenties, des apprentissages réalisés, des limites rencontrées et de la valeur ajoutée du programme par rapport à un programme d'insertion générale non spécifique au personnel enseignant d'immigration récente.
- Les retombées sur le sentiment d'efficacité personnelle : le protocole culmine sur la perception qu'a la personne enseignante de ses propres compétences et sur la manière dont le programme a renforcé (ou parfois fragilisé) sa croyance en sa capacité à réussir dans son travail.

Le canevas pour le PA, quant à lui, adopte la perspective de la personne qui offre le soutien et observe les progrès de la personne accompagnée. Les thématiques abordées sont :

- Le contexte et la pertinence du programme : avant même l'accompagnement, on interroge la personne sur ses attentes, ses défis anticipés et les facteurs personnels, professionnels ou institutionnels ayant facilité son rôle.
- L'évaluation de la formation : le PA évalue la formation sous l'angle de son utilité pour accompagner autrui et sa transférabilité dans son rôle.
- L'évaluation de l'accompagnement offert : la personne accompagnatrice doit porter un regard critique sur l'accompagnement qu'elle a prodigué, en identifiant ce qui a le mieux fonctionné pour la personne accompagnée et les aspects plus difficiles à mettre en œuvre.

- Le déroulement et l'expérience vécue du programme : l'entretien explore les émotions ressenties, les apprentissages réalisés, les limites rencontrées et la capacité du programme à s'adapter réellement à la réalité des personnes immigrantes.
- Les retombées sur le sentiment d'efficacité personnelle : la thématique du sentiment d'efficacité personnelle est ici traitée de deux façons : le PA évalue d'abord l'évolution des croyances d'efficacité de la personne accompagnée, puis réfléchit à son propre sentiment d'efficacité personnelle en tant que personne accompagnatrice.

En somme, bien que les questions diffèrent selon les personnes interrogées, les deux protocoles visent les mêmes objectifs finaux : identifier les obstacles à la mise en œuvre du programme, documenter les retombées positives et comprendre l'effet global du programme sur le sentiment d'efficacité personnelle.

Les considérations éthiques

Cette section du rapport présente une analyse des principaux résultats issus des entretiens de recherche réalisés auprès des personnes participantes. Afin d'assurer leur confidentialité et de préserver leur anonymat, celles-ci sont identifiées à l'aide de codes anonymisés, soit NPEIR 1, NPEIR 2, etc., pour le nouveau personnel enseignant d'immigration récente, et PA 1, PA 2, etc., pour le PA.

Par ailleurs, puisque le nombre de participants masculins est peu élevé, l'utilisation du genre grammatical aurait pu contribuer à rendre certaines personnes plus facilement reconnaissables. Dans cette optique, le féminin générique a été employé de manière uniforme dans l'ensemble de cette section, notamment en référence au terme « personne », afin d'éviter toute distinction liée au genre et de renforcer les mesures visant à protéger l'identité des personnes participantes.

Finalement, bien que neuf personnes enseignantes d'immigration récente et neuf personnes accompagnatrices aient participé au programme, toutes n'ont pas pris part aux entretiens de recherche. En effet, une personne accompagnatrice (PA 3) s'est retirée du projet après quelques semaines d'accompagnement, principalement en raison d'importantes contraintes liées au temps de déplacement nécessaire pour assurer les rencontres d'accompagnement. Une autre personne accompagnatrice impliquée dans le projet et qui soutenait déjà une personne enseignante a alors accepté de reprendre cet accompagnement afin d'assurer la continuité du soutien offert. Aussi, une personne enseignante (NPEIR 9) n'a pas été en mesure de participer à l'entretien de recherche pour des motifs personnels. Ainsi, les analyses présentées dans cette section reposent sur les propos recueillis auprès des personnes participantes (n = 16) ayant complété les entretiens de recherche.

La présentation des données selon le modèle CIPP

La présentation des résultats a été structurée selon le modèle CIPP (*Contexte, Intrants, Processus, Produits*), utilisé pour analyser les différentes dimensions du programme *Enseigner : mille parcours, une passion!* Cette organisation permet de distinguer plus clairement les éléments liés aux besoins initiaux et au contexte des personnes participantes (Contexte), aux ressources et contenus du programme (Intrants), à l'expérience vécue durant

sa mise en œuvre (Processus) ainsi qu'aux retombées observées chez les personnes participantes (Produits). Une telle structuration favorise une compréhension globale du programme en mettant en relation les besoins ayant motivé sa mise en place, les dispositifs mobilisés pour y répondre, les expériences vécues dans le cadre de l'accompagnement ainsi que les effets observés sur les personnes participantes. Il importe toutefois de préciser que certains résultats auraient pu être associés à plus d'une dimension du modèle CIPP en raison de la nature interreliée des éléments étudiés. Dans ces situations, le choix a été fait de les intégrer à la dimension apparaissant la plus représentative de leur contenu, celle qui semblait prédominante au regard des données recueillies ou encore celle qui s'arrimait le plus étroitement aux objectifs poursuivis par la recherche.

De façon plus spécifique, la première section, portant sur le contexte, s'intéresse aux besoins initiaux, aux défis anticipés ainsi qu'à la pertinence perçue du programme avant son déploiement. La deuxième section, consacrée aux intrants, examine les contenus de formation, les ressources mobilisées ainsi que la conception du dispositif d'accompagnement. La troisième section porte sur les processus et permet d'explorer l'expérience vécue par les personnes participantes, les dynamiques relationnelles ainsi que les obstacles rencontrés durant la mise en œuvre du programme. Enfin, la quatrième section traite des produits et présente les retombées du programme, notamment les apprentissages réalisés, les transformations observées dans les pratiques professionnelles ainsi que les effets sur le sentiment d'efficacité personnelle.

Enfin, pour chacune de ces dimensions, les thématiques seront présentées de manière parallèle en mettant d'abord en lumière la perspective du NPEIR, puis celle du PA, lesquelles seront respectivement identifiées à l'aide d'une icône bleue et d'une icône orangée. Cette organisation permet de mieux saisir les convergences, les nuances et les complémentarités entre les expériences vécues par les deux groupes. Elle permet également de mettre en évidence la manière dont certains phénomènes ou aspects peuvent être perçus différemment selon la position occupée dans la relation d'accompagnement. À titre d'exemple, le modelage pédagogique peut être vécu par le NPEIR comme une forme de validation professionnelle et de sécurisation, alors qu'il peut être décrit par le PA comme une manière concrète d'incarner une posture de soutien, de disponibilité et d'humanité dans l'accompagnement.



L'évaluation du *Contexte*

Dans le modèle CIPP, la dimension *Contexte* vise à documenter les besoins, les réalités, les attentes et les conditions dans lesquelles un programme prend place. Elle permet notamment de mieux comprendre les problématiques auxquelles le programme cherche à répondre, les caractéristiques des personnes concernées ainsi que les facteurs susceptibles d'influencer sa pertinence et sa mise en œuvre. En ce sens, l'évaluation du contexte constitue une étape essentielle puisqu'elle permet de situer le programme dans son environnement et d'apprécier dans quelle mesure celui-ci répond à des besoins réels et significatifs.

Les résultats présentés dans cette section portent d'abord sur **les besoins, attentes et défis initiaux des personnes participantes**. L'analyse de ces éléments permet de mieux comprendre les défis, les préoccupations et les motivations présents avant l'entrée dans le programme, tant chez les personnes enseignantes d'immigration récente que chez les personnes accompagnatrices. Ces données contribuent à éclairer les conditions ayant justifié la mise en place du programme et les besoins auxquels celui-ci était appelé à répondre.

Ensuite, y est abordée **l'adéquation du programme au regard des besoins du NPEIR**. Cette thématique permet d'examiner la manière dont les personnes participantes percevaient le dispositif avant même d'en faire l'expérience complète. Elle offre ainsi un éclairage sur la valeur accordée au programme en amont de sa mise en œuvre et sur son adéquation perçue avec les défis associés à l'insertion professionnelle des personnes enseignantes d'immigration récente.

Enfin, la section aborde **les facteurs contextuels influençant la participation au programme**. L'analyse de ces facteurs permet de mieux comprendre les conditions personnelles, professionnelles, organisationnelles et institutionnelles qui ont facilité ou, à l'inverse, complexifié la participation des personnes concernées. Ces éléments contribuent à documenter le contexte dans lequel le programme s'est déployé et à mieux saisir les réalités susceptibles d'avoir influencé l'expérience des personnes participantes tout au long de leur parcours.

Les besoins, attentes et défis initiaux des personnes participantes

Les résultats présentés dans cette section permettent de mieux comprendre les réalités vécues par le NPEIR ainsi que par le PA avant et pendant leur participation au programme. Les témoignages recueillis mettent en lumière les besoins, les attentes, les préoccupations et les défis ayant marqué leur expérience d'insertion professionnelle et d'accompagnement. Ils permettent également de mieux saisir les facteurs ayant contribué à la pertinence du programme et les conditions ayant influencé sa mise en œuvre auprès des personnes participantes.

L'analyse des propos recueillis auprès du NPEIR met en lumière les attentes, les préoccupations et les besoins qui étaient présents avant leur entrée dans le programme d'accompagnement. Ces témoignages révèlent que l'insertion professionnelle dans le milieu scolaire canadien représentait, pour plusieurs personnes, une expérience marquée à la fois par l'enthousiasme, l'incertitude et un important besoin de soutien.

Dans un premier temps, les résultats montrent que plusieurs personnes participantes appréhendaient la **transition vers les modèles pédagogiques canadiens**. Quelques personnes formées à l'étranger provenaient de contextes où l'enseignement magistral occupait une place centrale et exprimaient des inquiétudes quant à leur capacité à adopter des approches pédagogiques davantage centrées sur l'engagement et la participation des élèves. Comme l'exprime NPEIR 1 : « Mes défis, c'étaient vraiment de m'arrimer avec les besoins du système éducatif canadien, parce que je viens d'un pays où l'enseignement se fait beaucoup en magistral alors je me demandais comment je vais faire ça, de manière engageante et amusante et qu'ils apprennent quand même? ». Certaines mentionnaient également des besoins liés à la planification des apprentissages, à l'organisation des activités ainsi qu'à la compréhension du curriculum et des attentes pédagogiques propres au système canadien. À cela s'ajoutait, pour certaines, un sentiment d'insécurité face à l'abondance des ressources pédagogiques disponibles et à la difficulté de sélectionner des outils adaptés à leur enseignement. À ce sujet, NPEIR 8 mentionnait : « J'étais un peu stressée au début de l'année [...] parce qu'il n'y a pas ici comme chez nous un seul livre [...]. On a une grande bibliothèque dans notre classe avec plusieurs ressources, des centaines de livres ».

Les **préoccupations liées à la gestion de classe et à la diversité des élèves** occupaient également une place importante dans les discours des personnes participantes. Plusieurs craignaient de ne pas savoir intervenir efficacement auprès d'élèves présentant des comportements difficiles ou des besoins particuliers. La différenciation pédagogique, la gestion de groupes hétérogènes ainsi que l'adaptation à des classes culturellement diversifiées représentaient des défis importants anticipés. Certaines personnes participantes exprimaient même un sentiment de « panique » à l'idée de devoir gérer des situations complexes pour lesquelles elles ne se sentaient pas suffisamment préparées. NPEIR 4 affirmait notamment : « j'avais un peu de panique que ça se passe mal [...] c'était plus sur le côté gestion de classe », ajoutant craindre la différenciation pédagogique puisqu'elle n'avait pas eu à gérer de situations complexes durant ses stages. D'autres soulignaient leurs inquiétudes face aux comportements difficiles des élèves ou à la diversité culturelle présente dans les classes canadiennes.

Par ailleurs, les données révèlent un besoin marqué de **compréhension du fonctionnement global du système scolaire canadien**. Plusieurs membres du NPEIR soulignaient leur difficulté à saisir les cadres légaux, les normes administratives et les pratiques institutionnelles propres au contexte canadien. Pour certaines personnes, les procédures administratives liées aux permis, à la reconnaissance des qualifications ou aux échelles salariales représentaient une importante source de stress et d'insécurité professionnelle. NPEIR 6 affirmait à ce sujet :

« c'est vraiment décourageant [...] Parfois tu te sens [...] de l'injustice par rapport à toi ». D'autres exprimaient le besoin de mieux comprendre les outils technologiques utilisés dans les conseils scolaires ainsi que les attentes institutionnelles liées au travail enseignant.

Les **relations avec la communauté scolaire** constituaient également une source de préoccupations. Certaines personnes appréhendaient particulièrement les relations avec les parents, notamment dans des contextes où les pratiques de collaboration école-famille différaient grandement de celles de leur pays d'origine. NPEIR 2 mentionnait notamment que « comprendre les relations école-parent » représentait un défi important puisque, dans son pays d'origine, cette dimension occupait une place beaucoup moins importante. Dans les milieux francophones minoritaires, plusieurs devaient aussi s'adapter à une réalité linguistique et culturelle nouvelle, marquée par la présence de familles anglophones et par des dynamiques socioculturelles différentes de celles qu'elles connaissaient auparavant. NPEIR 2 s'interrogeait notamment sur la manière de communiquer « à l'enfant, qui a des parents anglophones » tout en tenant compte des réalités linguistiques variées des familles.

Enfin, l'analyse met en évidence un **état émotionnel initial caractérisé par l'incertitude et le besoin de repères** en amont de la formation. Plusieurs personnes décrivaient être arrivées dans le programme « en mode découverte », sans comprendre clairement les objectifs du dispositif avant les premières activités de formation. NPEIR 1 expliquait : « Je venais en mode découverte [...] c'était un peu vague alors je venais découvrir ». Quant à NPEIR 3, elle indiquait qu'elle ne comprenait pas exactement le but du programme avant son arrivée à Ottawa. D'autres évoquaient plutôt le choc vécu lors du passage entre la formation universitaire et la réalité quotidienne des classes canadiennes. Dans ce contexte, le besoin de soutien concret, de partage d'expériences et de réseautage avec d'autres personnes enseignantes vivant une réalité similaire apparaissait comme un élément central des attentes exprimées envers le programme. Comme le soulignait NPEIR 4, le programme était alors perçu comme une occasion précieuse de briser l'isolement professionnel, puisqu'il permettait de rencontrer « d'autres personnes qui sont dans la même situation » et de partager des expériences communes liées à l'insertion dans le milieu scolaire canadien.

PA

D'entrée de jeu, les personnes accompagnatrices ont été invitées à exprimer ce qu'elles espéraient, anticipaient ou redoutaient avant même le début du programme. L'analyse des entretiens met ainsi en lumière cinq grands sujets liés aux préoccupations initiales, aux motivations et aux attentes ressenties au moment d'entreprendre la démarche d'accompagnement. Les résultats montrent que, dès l'entrée dans le programme, plusieurs vivaient à la fois un fort désir d'engagement et divers questionnements professionnels et relationnels.

Une première thématique concerne les appréhensions liées à la **posture professionnelle** et à la **transition vers le rôle de personne accompagnatrice**. Avant le début du programme, plusieurs personnes anticipaient devoir ajuster leur posture professionnelle afin de passer d'un rôle plus traditionnel de personne enseignante, superviseure ou gestionnaire vers une

posture davantage centrée sur l'accompagnement. PA 1 craignait notamment de ne pas posséder l'expérience ou la légitimité nécessaires pour intervenir avec assurance dans ce rôle : « […] j'étais enseignante, alors parfois je trouvais que peut-être ceux qui étaient direction, ils avaient plus confiance en eux-mêmes parce qu'ils avaient une position de leadership et ils avaient de l'expérience à évaluer les enseignants, de voir c'est quoi un bon enseignant, c'est quoi peut-être un enseignant qui a besoin de plus d'aide, tandis que moi, je venais de la salle de classe ». PA 2, quant à elle, anticipait un important changement par rapport à la supervision de stage, qu'elle associait à une posture plus directive. De son côté, PA 7 se questionnait sur sa capacité à concilier son approche habituelle du mentorat, fondée sur la co-construction, avec les attentes qu'elle percevait comme plus normatives dans le cadre du programme.

Les **motivations initiales** constituent également une thématique abordée. Avant même le début de l'accompagnement, PA 1 et PA 4 voyaient leur implication comme une occasion de demeurer engagées dans le milieu scolaire après leur retraite. PA 5 associait plutôt sa participation à son propre parcours migratoire et au désir d'aider les nouveaux arrivants à mieux s'intégrer au contexte canadien : « […] le fait que je viens de l'extérieur, j'ai des expériences différentes, alors je sais que je peux partager mes expériences avec d'autres, parce que c'est quelque chose qui me tient à cœur, aider les autres ». PA 9 exprimait, quant à elle, un fort attachement envers « son école » et voyait le programme comme une occasion de poursuivre son développement professionnel.

Les résultats révèlent aussi plusieurs **préoccupations relationnelles** anticipées avant la première rencontre avec la personne accompagnée. PA 5 et PA 6 exprimaient notamment la crainte de ne pas parvenir à établir une relation harmonieuse avec la personne enseignante à laquelle elles seraient jumelées : « La question, c'était comment vais-je m'entendre avec la personne, par exemple? Et est-ce que ma collaboration va réellement aider la personne? Alors, ce sont ces deux questions que je me posais » (PA 5). PA 8 se demandait comment son soutien serait accueilli par la personne accompagnée, tandis que PA 9 se projetait déjà dans la création d'un lien positif avec sa future collègue.

Une autre thématique concerne les **incertitudes quant à la mise en œuvre concrète de l'accompagnement**. Avant même d'amorcer le programme, PA 2 se questionnait sur la manière dont les apprentissages théoriques présentés en formation pourraient se traduire dans la réalité du terrain : « Alors oui, il y a toute la formation que vous nous avez donné puis tout ça, mais après, c'était : "OK, comment ça va se transmettre dans le réel? " ». PA 8, malgré son expérience en mentorat, mentionnait également ne pas savoir exactement comment se déroulerait l'accompagnement dans ce contexte précis, la rendant un peu insécure. À l'inverse, PA 4 abordait le projet avec une posture plus intuitive et flexible, prévoyant s'adapter aux besoins au fur et à mesure qu'ils se présenteraient.

Enfin, plusieurs personnes exprimaient dès le départ un **besoin de clarté quant à leur rôle et aux attentes** du programme. PA 1 doutait de sa capacité à offrir les bons outils à la personne accompagnée, notamment en raison d'expériences professionnelles antérieures difficiles. Quant à PA 7, elle craignait de ne pas répondre aux attentes du projet tout en s'inquiétant de la charge de travail associée à cette implication : « J'ai hésité à dire oui pour la seule raison que j'ai beaucoup dans mon assiette. Je suis à la retraite, mais je fais des projets de recherche

en ce moment, j'ai plein de choses dans lesquelles je suis embarquée ». PA 9 souhaitait obtenir des balises précises concernant son mandat, les comportements attendus ainsi que le contexte d'accueil de l'école.

L'adéquation du programme au regard des besoins du NPEIR

L'analyse des propos portant sur la perception initiale de la pertinence du programme met en lumière la manière dont les personnes enseignantes d'immigration récente percevaient ce dispositif avant même d'y participer, dans le contexte de leur insertion professionnelle au Canada. Il importe toutefois de préciser que seuls les résultats du NPEIR sont présentés dans cette section, puisqu'aucune question spécifique portant sur cet aspect n'a été adressée au PA lors des entretiens.



Les témoignages recueillis montrent que, dès le départ, plusieurs personnes considéraient le programme comme une ressource particulièrement pertinente en raison du soutien humain offert, de la possibilité de réduire le sentiment d'isolement, de l'aide à l'intégration culturelle ainsi que de son adaptation aux réalités spécifiques vécues par les personnes immigrantes.

Avant même le début du programme, le **soutien permettant de briser l'isolement professionnel** apparaissait comme l'un des aspects jugés les plus pertinents par plusieurs personnes enseignantes. Plusieurs expliquent qu'à l'annonce du dispositif, le fait de savoir qu'elles seraient accompagnées et qu'elles pourraient échanger avec d'autres personnes vivant des réalités similaires représentait déjà une source importante de réassurance face aux défis du système scolaire canadien. NPEIR 1 mentionne notamment que le dispositif d'accompagnement a immédiatement été son « coup de cœur », ajoutant : « quand on a mentionné l'aspect accompagnement, j'étais vraiment contente car je me disais : "voilà, je ne serai pas seule" ». Dans le même sens, NPEIR 4 percevait le programme comme une occasion rassurante de rencontrer d'autres personnes vivant une réalité similaire et de pouvoir partager des expériences communes liées à l'insertion professionnelle et à l'immigration.

Avant même d'y participer, certaines personnes percevaient également le programme comme une **occasion importante de mieux comprendre le fonctionnement du système scolaire canadien**. Plusieurs anticipaient le besoin de développer une compréhension plus globale des différentes dimensions du travail enseignant au Canada. NPEIR 3 explique notamment avoir rapidement compris, dès les premiers échanges entourant le programme, que « tout partait de la gestion ». Elle souligne qu'une bonne gestion ne concerne pas uniquement les leçons, mais aussi « la classe, les collègues, la direction, l'école, les parents ». Ces propos montrent que le programme était perçu comme une manière d'aider le NPEIR à mieux saisir les multiples dimensions du métier dans le contexte canadien.

Le **soutien à l'intégration culturelle et à la communication** faisait également partie des éléments perçus comme particulièrement pertinents avant le début du programme. Plusieurs personnes participantes estimaient que le dispositif pourrait les aider à mieux

comprendre certaines nuances culturelles et relationnelles propres au contexte canadien. NPEIR 5 explique notamment qu'elle croyait que le programme allait « beaucoup [l']aider à pouvoir mieux [s']intégrer », particulièrement sur le plan de la communication interpersonnelle. Elle souligne qu'« ici, il faut prendre les choses avec des pincettes », ajoutant que certaines formulations ou façons de communiquer peuvent « briser quelque chose » lorsque les codes relationnels ne sont pas bien connus.

Le **caractère spécifiquement adapté aux réalités des personnes immigrantes** ressort également comme un aspect fortement valorisé dès le départ. Plusieurs personnes avaient confiance que le programme répondrait directement aux défis associés au fait de changer de pays, de culture et de système scolaire. NPEIR 8 disait pressentir que la formation serait « adaptée à [sa] situation », particulièrement pour les personnes provenant de l'international et travaillant dans des classes culturellement diversifiées. De son côté, NPEIR 6 résumait cette perception initiale en affirmant simplement que « le programme semblait vraiment très pertinent ».

Enfin, avant même le début de l'accompagnement, l'**accès à une expertise spécialisée** apparaissait comme une force importante du programme. Plusieurs personnes participantes soulignent avoir trouvé rassurant de pouvoir compter sur une personne expérimentée connaissant bien le milieu scolaire canadien. NPEIR 7 mentionne notamment avoir trouvé « génial [...] d'avoir quelqu'un qui s'y connaît dans le domaine et puis qui est capable de m'aider ». Elle ajoute que l'entrevue initiale lui avait déjà donné l'impression que le projet était « vraiment, vraiment intéressant », ce qui avait renforcé sa motivation à y participer.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que, dès le départ, le NPEIR percevait le programme comme une ressource particulièrement pertinente et utile pour soutenir leur insertion professionnelle. Les personnes participantes valorisaient surtout le soutien humain offert, l'accompagnement adapté à leur réalité migratoire ainsi que les repères concrets susceptibles de les aider à mieux comprendre les attentes professionnelles, culturelles et relationnelles du milieu scolaire canadien.

Les facteurs contextuels influençant la participation au programme

Cette section présente les facteurs ayant facilité ou, au contraire, complexifié la participation et l'engagement des personnes participantes dans le programme. Les témoignages recueillis mettent en lumière l'importance du soutien humain, de l'adaptation du programme aux réalités de l'insertion professionnelle et des conditions organisationnelles entourant la mise en œuvre du dispositif. Les résultats permettent également de mieux comprendre les contraintes professionnelles, logistiques et personnelles ayant influencé l'expérience des personnes participantes, tant du côté du NPEIR que du PA.

NPEIR

Certains éléments liés au soutien humain, à l'adaptation du programme à la réalité migratoire ainsi qu'aux modalités d'accompagnement ont favorisé l'engagement des personnes participantes. À l'inverse, quelques obstacles organisationnels et professionnels,

notamment liés à la charge de travail et à la gestion du temps, ont parfois limité leur disponibilité et leur capacité à participer pleinement au dispositif.

Les facteurs facilitant la participation et l'engagement au programme

Le soutien humain offert par le programme et la possibilité de réduire le sentiment d'isolement professionnel ressortent comme les principaux facteurs facilitant l'engagement du NPEIR. Plusieurs personnes expliquent que le fait de pouvoir compter sur une personne accompagnatrice ainsi que sur un groupe partageant des réalités similaires représentait une source importante de réassurance. NPEIR 1 explique notamment que la présence d'un accompagnement représentait un important soulagement puisqu'elle avait le sentiment de ne plus être seule face aux défis liés à son insertion professionnelle. Dans le même sens, NPEIR 6 souligne l'importance de pouvoir rencontrer d'autres personnes vivant une réalité similaire et avec lesquelles il était possible de partager des expériences communes.

La pertinence du programme et son adaptation aux réalités vécues par les personnes immigrantes constituent également des éléments ayant favorisé l'adhésion des personnes participantes. Plusieurs considèrent que le dispositif répondait directement aux défis associés à l'intégration culturelle et professionnelle dans le système scolaire canadien. NPEIR 5 explique notamment que le programme pouvait aider à éviter certaines maladresses liées aux différences culturelles et communicationnelles. NPEIR 8 va dans le même sens et affirme que son engagement a été facilité du fait que la formation était « adaptée à [sa] situation » puisqu'elle ciblait « spécifiquement [ses] besoins en tant qu'enseignante immigrante ».

La formation initiale à Ottawa semble également avoir facilité l'engagement des personnes accompagnées dans le reste du programme. Plusieurs expliquent que cette première rencontre leur a permis de créer rapidement des liens avec les autres personnes participantes et avec leur personne accompagnatrice, les motivant grandement pour la suite des choses. NPEIR 3 mentionne notamment que les activités proposées dès le premier jour ont permis de « nous connaître, à sympathiser », ce qui favorisait la socialisation et le développement d'un climat de confiance. NPEIR 7 considère également que cette journée « a déjà bien entamé la relation » et qu'elle a ensuite « facilité le travail d'accompagnement ».

Les facteurs limitant la participation et l'engagement au programme

D'entrée de jeu, il importe de préciser que les difficultés liées à la surcharge de travail, évoquées par les personnes participantes lorsqu'elles étaient questionnées sur les facteurs ayant limité leur engagement dans le programme, ne semblent pas directement attribuables au dispositif lui-même, mais plutôt aux réalités exigeantes du travail enseignant en contexte d'insertion professionnelle. Les propos recueillis montrent que le NPEIR devait composer simultanément avec les exigences de la gestion de classe, l'adaptation à un nouveau système scolaire ainsi qu'avec différents défis personnels liés à l'immigration et à l'intégration dans un nouveau milieu de vie. Dans ce contexte, le programme d'accompagnement apparaissait généralement davantage comme une mesure de soutien permettant d'alléger certaines difficultés que comme une source supplémentaire de surcharge.

Cela dit, la **charge de travail et les contraintes liées à la gestion du temps** constituent le principal élément souligné par les personnes enseignantes. Plusieurs décrivent en effet un sentiment d'épuisement lié aux exigences du travail enseignant et à la difficulté de concilier les différentes responsabilités professionnelles et personnelles. NPEIR 2 évoque notamment une charge de travail particulièrement lourde, affirmant que, sans l'aide de sa personne accompagnatrice, elle se demandait : « Est-ce que je vais m'en sortir? ». Elle mentionne également la difficulté associée à la gestion d'un horaire très chargé. NPEIR 6 parle pour sa part d'une charge de travail « exigeante » qui l'a « épuisée », alors que NPEIR 8 souligne le manque de temps pour s'approprier les ressources pédagogiques, ce qui l'obligeait à rester tard à l'école au détriment de sa vie familiale.

L'**imprévisibilité de certaines situations vécues au moment de la rentrée scolaire** apparaît comme un autre élément déstabilisant pour quelques personnes participantes. Les changements de dernière minute ou les réaffectations ont parfois généré un important stress au moment même où le programme débutait, ce qui pouvait affecter la disponibilité et l'engagement des personnes participantes dans le dispositif d'accompagnement. NPEIR 1 raconte notamment avoir été réaffectée d'un poste à un autre seulement quelques jours avant la rentrée, ce qui a affecté le début de l'accompagnement : « J'ai été affolée, paniquée, et j'ai même oublié que j'avais rendez-vous avec PA 1. Ça m'a mis dans cet état où… c'était fou! »

Enfin, certaines **contraintes logistiques et organisationnelles** ont parfois limité partiellement la participation au programme. Deux personnes soulignent les difficultés liées à la coordination des horaires. NPEIR 1 mentionne qu'elle aurait souhaité bénéficier davantage de moments de travail avec PA 1 en dehors de la présence des élèves, mais souligne que ce type de rencontre demeurait difficile à organiser en raison des défis liés à l'obtention de personnel suppléant : « C'est vraiment difficile au conseil d'avoir des remplacements ». NPEIR 6, quant à elle, souligne la complexité, à certains moments, de coordonner les disponibilités avec PA 6. Cette réalité était notamment liée au fait qu'elle devait concilier sa participation au programme avec des cours universitaires et ses responsabilités professionnelles, alors que son accompagnatrice devait pour sa part composer avec de nombreux déplacements et voyages afin de se rendre dans son école. Ces contraintes logistiques rendaient parfois plus difficile l'organisation des rencontres et le maintien d'un horaire commun.

PA

Les témoignages recueillis permettent de mieux comprendre les conditions professionnelles, personnelles, institutionnelles et logistiques ayant influencé l'expérience d'accompagnement vécue par les personnes participantes. Ils révèlent également l'importance de l'expertise professionnelle, du soutien du milieu scolaire et des caractéristiques personnelles dans la mise en œuvre du rôle de personne accompagnatrice.

Les facteurs facilitant la participation et l'engagement au programme

Un premier thème concerne **l'expertise professionnelle et l'expérience passée** des personnes. Plusieurs PA considèrent que leur parcours professionnel constituait un levier important pour accompagner le NPEIR. PA 1 souligne que sa connaissance concrète de la réalité de la classe lui permettait d'offrir des conseils pratiques et adaptés, notamment parce qu'elle avait enseigné au même niveau scolaire que la personne accompagnée : « Je connaissais ce que c'étaient les attentes des enseignants [...] je connaissais les dates d'échéance des choses à faire et comment m'organiser pour le faire alors je pense que ça, c'était un atout ». PA 4 mentionne que son expérience comme direction d'école lui donnait le sentiment d'avoir des compétences pertinentes à offrir, tout en percevant le projet comme une occasion de mieux soutenir les nouveaux arrivants, chose qu'elle avait eu du mal à faire avec son horaire chargé de direction. PA 7 fait référence à ses recherches sur l'inclusion ainsi qu'à son expérience auprès de personnes étudiantes immigrantes à l'université à titre de chargée de cours. De son côté, PA 8 estime que son expérience antérieure en mentorat lui a permis d'aborder l'accompagnement avec davantage de repères et de structure : « Je savais que j'avais cette expérience de mentorat [...]. On a créé un plan pour commencer, puis après ça, on l'a vraiment suivi plus ou moins ». Enfin, PA 9 considère que sa maîtrise des programmes d'études représentait un atout important pour soutenir une personne débutante.

La **connaissance du milieu scolaire et du fonctionnement administratif** constitue une deuxième thématique importante. PA 1 explique que sa compréhension des échéanciers et du fonctionnement du conseil scolaire facilitait l'organisation du travail. PA 2 souligne pour sa part que sa connaissance du système scolaire et des directions d'école lui permettait de mieux expliquer le projet et d'établir certaines limites professionnelles. PA 9 mentionne également que sa proximité avec l'école et sa connaissance approfondie du milieu facilitaient son implication dans le programme : « Cette école, je l'ai dans les tripes. [...] Tu sais, c'est comme retourner chez nous. [...] Il y avait déjà un attachement. [...] Donc ça a aidé ».

Les **qualités personnelles et le parcours de vie** apparaissent aussi comme des facteurs facilitants importants. PA 5 explique que son propre parcours migratoire lui permettait de mieux comprendre les défis vécus par les nouveaux arrivants et renforçait sa motivation à les soutenir. PA 6 associe quant à elle sa facilité d'adaptation à son histoire personnelle, notamment à son vécu dans une famille ouverte et à ses nombreux déménagements durant l'enfance : « Ça, l'ouverture au changement, à des différentes situations, mon adaptabilité, c'est des choses qui m'ont beaucoup aidé ». PA 9 souligne que l'attitude et la volonté d'apprendre de la personne accompagnée représentaient pour elle une source importante de motivation.

Le **soutien institutionnel et l'accueil du milieu scolaire** ressortent également des témoignages. PA 4 mentionne l'importance du soutien de la direction d'école, qui avait prévu des libérations pour permettre les rencontres d'accompagnement : « Et puis la directrice, elle a été assez gentille pour mettre d'autres personnes dans l'école pour prendre sa classe à différents moments, plutôt que de dire: "Écoute [NPEIR 4], faut que tu retournes en classe." [...] Elle n'a pas fait ça parce qu'elle trouvait que c'était important notre collaboration ». PA 6 décrit l'accueil du personnel scolaire et de la direction comme particulièrement chaleureux, ce qui aurait facilité l'intégration de la personne accompagnée et aussi leur travail ensemble.

PA 8 considère également que les libérations accordées par la direction pour participer à une formation avec NPEIR 8 et aux rencontres ont joué un rôle crucial dans le bon déroulement du programme : « Ça a été crucial que la directrice ait fourni des journées de suppléance pour que je puisse sortir NPEIR 8 [de la classe] et faire de vraies formations. [...] Et vraiment, sans les journées de suppléance, je ne sais pas où on aurait trouvé le temps ».

Enfin, certaines personnes identifient des **conditions logistiques et financières** comme des facteurs facilitants. PA 2 perçoit la rémunération comme une forme de reconnaissance de son expertise et souligne qu'elle lui permettait également de gâter NPEIR 2 et de lui acheter du matériel pédagogique : « C'est sûr que la rémunération, [...] premièrement, c'est un peu quelque chose qui démontre qu'on respecte l'expertise et l'âge ». PA 4 apprécie surtout la flexibilité de l'horaire, qui favorisait la conciliation avec sa vie personnelle. Comme PA 2, PA 9 considère que la rémunération contribuait à reconnaître officiellement son rôle au sein du projet, au-delà d'une implication bénévole.

Les facteurs limitant la participation et l'engagement au programme

L'analyse des entretiens a également permis d'identifier cinq catégories de facteurs ayant limité ou complexifié la participation et l'engagement du PA dans le programme. Une première catégorie concerne les **défis logistiques et les contraintes géographiques**. PA 6 et PA 7 soulignent toutes deux que la distance importante entre leur domicile et l'école où œuvrait la personne accompagnée représentait une contrainte majeure sur le plan du temps, des déplacements et de l'organisation quotidienne. Pour PA 6, cette réalité impliquait notamment de longs trajets sur la route, plusieurs nuitées à l'hôtel ainsi qu'un stress considérable lié aux conditions routières hivernales. De son côté, PA 7 mentionne que les nombreux kilomètres à parcourir pour se rendre à l'école alourdissaient également sa charge.

Les résultats font également ressortir des **difficultés liées à la charge de travail et à la gestion du calendrier personnel**. PA 4 mentionne que certains voyages personnels prévus avant le début du projet ont limité sa disponibilité à certains moments jugés importants, notamment au début de l'année scolaire : « C'est certain que je n'étais pas là pour le premier mois. Je n'étais pas là au mois de septembre. Ça, ça m'a fait un petit quelque chose, puis [NPEIR 4] a trouvé son mois de septembre assez difficile ». PA 7 souligne également avoir éprouvé des difficultés à concilier sa participation au programme avec ses autres engagements professionnels et projets de recherche, ce qui a généré un certain stress par moments.

Une troisième thématique touche les **enjeux financiers et le sentiment d'iniquité**. PA 6 mentionne avoir dû assumer temporairement plusieurs dépenses liées aux déplacements et à l'hébergement avant d'être remboursée par son conseil scolaire. Il est à noter que cette modalité relevait d'un arrangement avec le conseil scolaire et ne faisait pas partie des conditions offertes dans le cadre du projet de la CTF/FCE. PA 7 exprime quant à elle un sentiment d'injustice concernant la rémunération forfaitaire offerte dans le cadre du projet, estimant que celle-ci ne tenait pas suffisamment compte des frais importants associés aux longs déplacements : « Je trouvais que ce n'était pas équitable par rapport à d'autres qui sont juste à côté et qui n'ont pas de déplacement à faire ».

Une personne participante souligne certains **enjeux liés à la communication et à l'organisation institutionnelle**. PA 6 rapporte pour sa part un manque de communication avec la direction de l'école, qui semblait peu informée ou peu impliquée dans le projet. Cette situation suscitait chez elle des inquiétudes quant au soutien offert à la personne accompagnée et à sa persévérance dans le programme.

Enfin, certaines personnes évoquent des **limites plus personnelles ou liées à leur propre expérience**. PA 1 explique qu'elle ne possédait pas de formation formelle en accompagnement et craignait au départ de ne pas avoir suffisamment à offrir dans ce rôle. Elle mentionne également avoir ressenti une certaine fatigue ou un manque de concentration au début du projet : « Je venais juste de prendre ma retraite et je finissais un congé maladie parce que j'avais fait un burn-out, alors je pense que ça a comme influencé un petit peu mes interactions. [...] j'avais peut-être moins de concentration un petit peu, mais je pense qu'une fois que ça a commencé, c'était quand même assez bien ». De son côté, PA 7 se questionnait sur sa capacité à répondre adéquatement aux exigences du programme compte tenu de ses valeurs professionnelles et de sa disponibilité limitée : « Comme, j'ai beaucoup stressé par rapport au temps, mais c'est par rapport aussi au fait que j'ai une vie professionnelle très achalandée ».



L'évaluation des *Intrants*

Dans le modèle CIPP, la dimension *Intrants* s'intéresse aux moyens mis en place pour répondre aux besoins identifiés, qu'il s'agisse des ressources, des contenus, des stratégies ou des modalités retenues dans la conception du programme. Elle permet ainsi d'évaluer la pertinence des choix effectués lors de l'élaboration du dispositif et leur adéquation avec les réalités de la population visée.

Les résultats présentés dans cette section portent d'abord sur **les besoins et attentes insuffisamment couverts par le programme**. L'analyse de ces éléments permet d'identifier certaines dimensions du dispositif qui auraient pu être davantage développées ou soutenues afin de mieux répondre aux besoins exprimés par les personnes participantes. Ces résultats apportent un éclairage sur les limites perçues des ressources, des contenus ou des modalités prévues dans le programme.

La section s'intéresse ensuite à **l'équilibre des contenus de formation**. Les témoignages recueillis permettent de mieux comprendre la manière dont les personnes participantes ont perçu les différents volets de la formation, notamment ceux liés au pluralisme, à l'interculturalité et aux pratiques pédagogiques concrètes dans le système scolaire canadien. Cette analyse contribue à apprécier la pertinence des contenus retenus ainsi que l'équilibre établi entre les différentes composantes de la formation.

Enfin, la section aborde **l'adéquation du programme aux réalités du NPEIR**. Cette thématique permet d'examiner dans quelle mesure la conception du programme, tant dans ses contenus que dans ses modalités d'accompagnement, répond aux défis particuliers vécus par les personnes enseignantes d'immigration récente. Les résultats mettent notamment en lumière la capacité du dispositif à tenir compte des réalités migratoires, culturelles et professionnelles propres à cette population, ce qui constitue un aspect central de l'évaluation des intrants dans le cadre du modèle CIPP.

Les besoins et les attentes insuffisamment couverts par le programme

Cette section présente les principaux besoins jugés peu couverts ainsi que certaines attentes demeurées sans réponse chez les personnes participantes à la suite de leur expérience dans le programme. Bien que les témoignages traduisent généralement une appréciation très positive de la formation et de l'accompagnement reçus, certaines personnes identifient tout de même des dimensions qui auraient pu être davantage développées ou soutenues. Les résultats mettent notamment en lumière des besoins liés au soutien administratif, à la technologie, au réseautage entre personnes accompagnatrices, à la planification des temps d'accompagnement ainsi qu'à l'implication du milieu scolaire dans le projet.

NPEIR

Du côté du NPEIR, il importe toutefois de préciser que seules deux personnes ont formulé des commentaires à ce sujet, les autres personnes participantes n'ayant pas identifié de besoins supplémentaires particuliers ni d'attentes demeurées sans réponse. Les éléments soulevés concernent principalement le soutien administratif et les besoins liés à la technologie.

NPEIR 6 explique notamment que les **dimensions liées aux démarches administratives**, à l'immigration et à la reconnaissance professionnelle demeuraient moins présentes dans le programme, malgré leur importance dans le processus d'insertion professionnelle d'une personne arrivant d'ailleurs. Elle affirme : « ce qui manque dans le programme, c'est tout ce qui est administratif », ajoutant toutefois qu'« à part ça », elle considère le programme comme complet. Les **besoins liés à la technologie** apparaissent dans les propos de NPEIR 7 qui souligne notamment que plusieurs personnes enseignantes formées à l'international doivent composer avec un important défi d'adaptation technologique dans le système scolaire canadien : « tout se fait avec la technologie » dans les écoles canadiennes. Elle estime qu'un accompagnement plus soutenu dans ce domaine aurait été pertinent afin de faciliter, selon elle, l'intégration professionnelle des personnes immigrantes.

PA

Certaines personnes ont identifié des éléments auxquels le programme avait moins bien répondu. Alors que PA 2 et PA 5 se disent globalement satisfaites du programme et ne soulignent pas de besoins majeurs demeurés sans réponse, d'autres mettent plutôt en lumière certaines limites liées à l'accompagnement offert et à l'organisation du projet.

Le témoignage de PA 1 concerne le **besoin de pistes pédagogiques plus concrètes et de modelage**. Elle mentionne qu'elle aurait souhaité obtenir davantage d'outils pratiques afin de mieux structurer ses interventions auprès de la personne accompagnée : « Mais ce que j'aurais aimé [...] c'est d'avoir des idées de choses qu'on aurait pu faire pour aider l'enseignant, comme des choses à faire et des choses à ne pas faire comme tu peux faire du modelage, tu peux circuler en classe. Peut-être avoir plus d'idées concrètes, comme une liste de possibilités ». Selon elle, ce type de matériel aurait contribué à renforcer son sentiment de confiance dans son rôle.

Le **désir de réseautage et d'échanges entre pairs** constitue un aspect mentionné par deux personnes. PA 1 souligne que les discussions informelles qu'elle a pu avoir avec une autre personne accompagnatrice lui ont été particulièrement utiles et estime qu'il aurait été bénéfique de prévoir davantage d'espaces d'échanges entre personnes participantes : « [...] ça m'a beaucoup aidé parce qu'elle a pu parler de son expérience et moi aussi je pouvais lui poser des questions. Alors je pense qu'avoir des interactions entre les gens qui accompagnent, ce serait vraiment bien, parce que ça m'a donné de la confiance, j'ai eu des suggestions, je savais ce qu'elle faisait dans la classe ». Dans le même sens, PA 9 propose la mise en place d'un forum ou d'espaces de discussion afin de permettre aux personnes accompagnatrices de partager leurs expériences, leurs questionnements et les difficultés rencontrées dans le cadre du projet : « La CTF/FCE aurait pu nous donner un forum pour

discuter des choses d'une façon générale. [...] Tu sais, quand on entend ce que l'autre dit et qu'on entend ce que l'autre pense, ça aide beaucoup ». Enfin, bien qu'elle n'ait pas abordé explicitement cet aspect à la question posée, PA 4 vient également confirmer ce besoin à travers une initiative qu'elle a elle-même mise en place durant le projet. Elle explique qu'au moment des Fêtes, elle a ressenti le besoin d'échanger avec d'autres accompagnatrices afin de valider certaines situations vécues dans le cadre de l'accompagnement : « Même moi, à Noël, j'ai senti le besoin de parler à mes collègues [...] On s'est fait un petit *Zoom* ensemble toutes les trois, pour savoir : "Écoute, vous êtes rendues où? On est supposé d'être là? Est-ce qu'on devrait ci? ou ça?!" Tu sais, on veut valider certaines choses ». Elle ajoute d'ailleurs que ce type de réseautage « aurait été très valable aussi tout au long » du programme.

Les personnes participantes soulignent également certains **besoins liés à l'organisation du temps et à la planification des journées de libération**. PA 4 rapporte que les journées de suppléance accordées aux enseignants ont été perçues très positivement, mais qu'elles auraient gagné à être prévues plus tôt et réparties de manière plus régulière durant l'année scolaire : « Ça avait été mal compris, ça, qu'on aurait droit à ces journées-là [...]. C'est arrivé. Tu sais, on a eu le courriel au mois de janvier je pense [...] Ça a été un petit peu une surprise, mais une bonne surprise parce que c'est devenu des journées très importantes dans notre planification et tout ça, qu'on n'a pas eu avant Noël. Alors ça, on s'est aperçu que: "Oh! C'est dommage que ces journées-là sont pas venues plus tôt" ». PA 1, quant à elle, affirme qu'il aurait été pertinent de prévoir, avant le début des classes, une journée ou une demi-journée de planification conjointe avec la personne accompagnée afin d'établir les grandes lignes de l'année scolaire. **PA 8** affirme également qu'il est « absolument nécessaire de commencer au mois de septembre » et qu'une ou deux journées de travail en dyade hors de la classe sont « absolument nécessaires » pour l'efficacité du programme.

Enfin, plusieurs propos mettent en lumière un **besoin d'implication plus précoce de la direction scolaire dans le projet**. PA 9 considère que la direction aurait dû être davantage informée et impliquée dès le début du programme. Selon elle, une rencontre destinée aux directions d'école aurait favorisé une meilleure compréhension du projet, une intégration plus harmonieuse du personnel enseignant accompagné ainsi qu'une plus grande mobilisation de l'équipe-école autour de la démarche d'accompagnement : « [...] j'aurais tout de suite, au départ, je me serais invitée à une réunion du personnel, j'aurais dit : "OK, [NPEIR 9] et moi on va vous expliquer la belle opportunité qu'on vit présentement" ». Quant à PA 7, elle souligne avoir ressenti une certaine forme de « déresponsabilisation » de la part du milieu scolaire et estime qu'une collaboration plus étroite avec l'école aurait été souhaitable. Selon elle, les directions d'établissement auraient gagné à être davantage impliquées dans le projet et dans les échanges entourant l'accompagnement : « [...] j'ai trouvé qu'il y avait un détachement dans l'école où j'étais par rapport au projet [...] les directions d'école qui accueillent les accompagnateurs et qui accueillent le projet, ils doivent faire partie aussi, à un moment donné, du dialogue puis de l'échange, parce que c'était vraiment genre une déresponsabilisation ».

Les contenus de formation et leur équilibre

Les résultats présentés dans cette section montrent une perception généralement positive des contenus abordés durant la formation, tant chez le NPEIR que chez le PA. Les personnes participantes considèrent que les contenus liés au pluralisme, à l'interculturalité et à la pédagogie sont complémentaires, tout en valorisant particulièrement les apprentissages concrets directement transférables dans la pratique quotidienne. Les propos recueillis font également ressortir un désir d'obtenir davantage d'outils pratiques, de stratégies pédagogiques concrètes et de repères liés aux réalités de l'accompagnement et du milieu scolaire canadien.



Les personnes accompagnées consultées s'accordent pour reconnaître une **complémentarité entre les contenus liés au pluralisme et ceux davantage centrés sur la pratique pédagogique**. Toutefois, une préférence marquée se dégage en faveur des contenus liés à la gestion de classe, perçus comme plus immédiatement utiles dans la pratique quotidienne. À ce sujet, NPEIR 3 souligne l'importance centrale de la gestion de classe, affirmant que « tu réussis bien dans ton enseignement si tu as maîtrisé ta gestion à 80 % ». Elle mentionne qu'elle aurait souhaité recevoir davantage de contenus de ce type, tout en reconnaissant l'importance du pluralisme. NPEIR 2 exprime également le souhait que la formation soit « plus concrète [...] dans la gestion de classe ». Dans le même sens, NPEIR 5 considère les contenus pédagogiques comme « plus directs, directement applicables », alors que NPEIR 8 résume sa perception en affirmant : « Je prends les choses concrètes plus que les choses du pluralisme ». Certaines personnes estiment également que les contenus liés à l'interculturalité étaient parfois plus familiers pour des personnes ayant elles-mêmes vécu l'expérience migratoire. NPEIR 4 suggère notamment qu'une partie de ce volet pourrait être allégée afin d'accorder davantage de place au « volet vraiment pédagogique ».

Malgré une préférence pour les contenus plus pratiques, les personnes participantes reconnaissent l'**utilité des apprentissages liés au pluralisme** dans différents aspects de leur travail. Plusieurs expliquent que ces contenus leur ont permis de mieux comprendre certaines réalités culturelles et d'améliorer leurs relations professionnelles et interpersonnelles. À l'image de plusieurs autres personnes participantes, NPEIR 1 mentionne que les contenus portant sur le pluralisme et l'interculturalité lui ont permis de développer davantage de repères et de sujets de discussion pour échanger avec ses collègues canadiens, tout en favorisant une plus grande ouverture à la culture des autres. Elle souligne également avoir développé une plus grande vigilance quant à certaines formulations ou façons de communiquer pouvant être mal interprétées dans le contexte canadien. Les contenus liés au pluralisme semblent aussi avoir soutenu les personnes enseignantes dans leurs interactions avec les familles et les élèves. NPEIR 8 explique que ces apprentissages l'ont aidée dans ses rencontres avec les parents : « ça nous aide vraiment [...] avec les parents, pendant les rencontres ». Elle relate également avoir réinvesti certains concepts afin de gérer un conflit de valeurs entre deux élèves en favorisant le respect mutuel. Dans le même sens, NPEIR 5

souligne que le fait de mieux comprendre la culture de l'autre permet aussi de mieux comprendre certains comportements d'élèves et d'adapter son enseignement en conséquence. NPEIR 3 mentionne pour sa part avoir pris conscience que certains éléments de sa posture professionnelle, comme le ton de sa voix, pouvaient être perçus différemment dans le contexte canadien. Enfin, NPEIR 7 affirme que la formation a « boosté » et « renforcé » son ouverture envers la communauté canadienne.

Toutefois, les **contenus liés à la préparation pédagogique et à la gestion de classe apparaissent comme les plus réinvestis** dans la pratique professionnelle des personnes participantes. Plusieurs expliquent que ces apprentissages leur ont permis de mieux comprendre les attentes du système scolaire canadien et de structurer plus efficacement leur environnement de travail. NPEIR 3 explique notamment avoir mis en place une « routine vraiment très claire » ainsi que des interventions plus positives grâce aux contenus portant sur la gestion des comportements. NPEIR 5 affirme également se sentir plus outillée en ce sens : « tout ce qu'on nous a donné m'a aidé à structurer mes routines et à mieux gérer les comportements ». Les outils concrets présentés durant la formation ont aussi été largement réutilisés dans les classes. Tel que mentionné précédemment, plusieurs personnes participantes identifient les pauses actives modélisées par l'animatrice durant la formation comme l'une des stratégies les plus facilement réinvesties dans leur pratique quotidienne. NPEIR 1 explique utiliser davantage des activités engageantes, comme la danse, afin que les élèves deviennent davantage « acteurs de leur apprentissage ». Cette approche s'inscrit, selon elle, dans une volonté de se distancer du modèle d'enseignement magistral davantage valorisé dans son pays d'origine et ainsi favoriser une participation plus active des élèves et de transformer leur posture en classe, ceux-ci passant d'un rôle plus passif à une implication plus active dans leurs apprentissages. Certaines personnes soulignent également l'utilité des discussions portant sur des aspects plus concrets et organisationnels du contexte scolaire canadien. NPEIR 1 mentionne notamment avoir apprécié les échanges liés à la gestion quotidienne de certains espaces et moments de la vie scolaire, comme les déplacements dans les corridors ou les règles de sécurité durant les récréations, des réalités qu'elle n'avait ni connues ni anticipées avant son arrivée au Canada. Enfin, plusieurs rapportent avoir utilisé les stratégies présentées durant la formation pour intervenir dans des situations plus complexes de gestion de classe. NPEIR 8 explique notamment avoir réinvesti certains outils pour gérer des conflits entre élèves ou soutenir des élèves moins engagés dans les activités, affirmant avoir obtenu de « beaux résultats ».

Dans l'ensemble, les résultats montrent que le NPEIR perçoit les contenus liés au pluralisme et à la pédagogie comme complémentaires, mais valorise particulièrement les apprentissages concrets directement transférables dans leur pratique quotidienne. Les contenus portant sur la gestion de classe, les routines, les outils pédagogiques et les stratégies relationnelles semblent avoir occupé une place particulièrement importante dans leur processus d'adaptation au système scolaire canadien.

PA

Les résultats issus des entretiens révèlent une tendance largement partagée allant **vers une formation plus concrète et ancrée dans les réalités de l'accompagnement**. Plusieurs personnes accompagnatrices expriment ainsi le souhait d'avoir eu accès à des repères plus explicites afin de mieux structurer leurs interventions dès le début du projet.

Le **besoin de repères plus explicites pour structurer l'accompagnement** ressort clairement des propos de certaines personnes accompagnatrices. PA 1 souligne notamment qu'elle aurait apprécié disposer d'un répertoire plus concret d'actions et de stratégies pouvant être mobilisées auprès de la personne accompagnée. Elle explique avoir parfois ressenti un manque de balises quant aux comportements à privilégier en contexte d'accompagnement, particulièrement en classe : « d'avoir des idées de choses qu'on aurait pu faire pour aider l'enseignante, comme des choses à faire et des choses à ne pas faire [...] comme peut-être avoir plus d'idées concrètes, comme une liste de possibilités ». Elle mentionne également qu'une description plus explicite d'une « journée type » d'accompagnement lui aurait permis de mieux visualiser son rôle et ses interventions possibles.

Dans le même sens, PA 8 évoque un **besoin de lignes directrices plus claires concernant les attentes du projet et le mandat confié aux personnes accompagnatrices**. Elle explique que l'absence de cadre explicite a parfois généré des questionnements sur sa manière d'agir et sur ce qui était réellement attendu d'elle : « c'était quoi les attentes exactement? [...] Si on avait eu des lignes directrices, disons, qu'on aurait pu suivre un petit peu plus pour... [...] est-ce que c'est ça que le projet, est-ce que c'est ça qu'ils veulent de moi? ». Elle ajoute qu'un objectif final plus explicite aurait également été aidant : « ou un but clair de ce que, oui, des attentes, de ce qu'on veut qui soit communiqué ou appris ».

Le **recours au modelage et aux exemples concrets** apparaît également comme une piste importante pour rendre la formation plus pragmatique. PA 2 propose l'utilisation de vidéos de modelage afin d'illustrer concrètement différentes postures et approches d'accompagnement. Selon elle, ce type de support permettrait de mieux distinguer une posture d'accompagnement bienveillante d'une posture pouvant être perçue comme évaluative ou jugeante. Elle suggère ainsi « des vidéos qui modélisent un peu des approches ». PA 2 rappelle d'ailleurs qu'« il n'y a pas un prof qui a envie de se faire juger à sa première année ». Elle considère que de tels exemples vidéo pourraient constituer une forme de « répertoire » dans lequel les personnes accompagnatrices pourraient puiser selon leur personnalité et leur style d'accompagnement.

Le **souhait d'accorder une place accrue aux contenus pédagogiques et organisationnels** ressort enfin dans les propos de PA 9. Bien qu'elle reconnaisse la pertinence des contenus liés au pluralisme, elle considère que ceux-ci occupaient une place un peu trop importante dans la formation et suggère « qu'une pleine journée suffirait à la partie qui porte sur le pluralisme ». Selon elle, davantage de temps devrait être consacré à certains « incontournables » du métier enseignant, notamment la planification pédagogique, la gestion de classe et les communications professionnelles. Elle mentionne plus précisément : « La planification d'unité, annuelle, mensuelle, hebdomadaire, quotidienne, des gabarits, des modèles », mais aussi « la gestion de classe, la gestion des ressources, la gestion des comportements [...] la communication avec les autres membres du personnel, les parents, les enfants ». PA 9 ajoute également qu'il serait pertinent d'inclure davantage de contenus

portant spécifiquement sur les réalités de l'enseignement en milieu francophone minoritaire.

L'adéquation du programme aux réalités du NPEIR

Les personnes participantes ont été invitées à se prononcer sur la capacité du programme à répondre aux réalités particulières vécues par les personnes enseignantes d'immigration récente. Les résultats montrent que tant les personnes accompagnées que les personnes accompagnatrices perçoivent le programme comme un dispositif spécialement conçu pour tenir compte des défis propres à l'insertion professionnelle en contexte migratoire. Les propos mettent notamment en lumière l'importance de l'accompagnement individualisé, de la prise en compte des enjeux culturels et identitaires, ainsi que de la compréhension des réalités personnelles et professionnelles propres au NPEIR.



Les personnes accompagnées ont été questionnées sur l'adaptabilité du programme à leur réalité spécifique en tant que personnes enseignantes d'immigration récente. Leurs propos montrent que le programme se distingue des dispositifs d'insertion plus généraux par sa capacité à répondre aux besoins particuliers vécus par les personnes immigrantes, notamment en réduisant le sentiment d'isolement, en renforçant leur sentiment de légitimité professionnelle et en tenant compte des défis culturels propres à leur insertion dans le système scolaire canadien.

La **disponibilité et la spécificité de l'accompagnement** apparaissent d'abord comme des éléments particulièrement appréciés du programme. NPEIR 1 explique que, dans d'autres contextes de mentorat, les personnes mentores sont souvent elles-mêmes « en mode survie » puisqu'elles doivent simultanément gérer leur propre tâche d'enseignement. Elle souligne ainsi que le fait d'avoir accès à une personne accompagnatrice réellement disponible « fait toute la différence ». NPEIR 3 ajoute pour sa part que cet accompagnement ciblé lui a permis de mieux comprendre certaines pratiques pédagogiques propres au contexte canadien, ce qu'elle n'avait pas retrouvé dans les formations plus générales offertes par le conseil scolaire.

Le **développement d'un sentiment de légitimité et d'appartenance** ressort également fortement. Par exemple, NPEIR 2 explique que la formation lui a permis de comprendre qu'elle n'était pas « parachutée » dans le système scolaire canadien, mais qu'elle y avait pleinement sa place : « vous nous rappeliez que notre place était la bienvenue ». Elle ajoute que cela lui a permis de se sentir « appartenir à une belle communauté ». Dans le même sens, NPEIR 5 considère que le simple fait qu'un programme spécifique soit offert aux enseignants immigrants constitue déjà « un message fort » validant leur réalité et leurs besoins particuliers.

L'**adaptation culturelle et le partage d'expériences vécues** par d'autres personnes enseignantes immigrantes constituent également des dimensions importantes du programme. NPEIR 8 apprécie particulièrement le fait que la formation permette de discuter

de situations concrètes vécues par des personnes provenant de différentes cultures : « on avait partagé beaucoup de situations que les autres enseignants ont déjà vécues ». Elle considère que cet aspect distingue le programme d'une insertion professionnelle plus traditionnelle offerte directement dans les écoles. Pour sa part, NPEIR 2 ajoute que le programme permettait d'aborder certaines difficultés concrètes liées au regard parfois porté par certains collègues ou parents envers le nouveau personnel enseignant d'immigration récente.

PA

Dans le cadre des entretiens, les personnes accompagnatrices étaient invitées à réfléchir aux éléments qui, selon elles, rendaient le dispositif particulièrement pertinent ou adapté aux besoins spécifiques du NPEIR comparativement à des mesures d'insertion professionnelle plus générales. Les personnes accompagnatrices ont notamment souligné l'importance du décodage des réalités culturelles canadiennes, de la préservation de l'identité professionnelle du NPEIR, du caractère global et sécurisant de l'accompagnement ainsi que de l'intensité du soutien offert.

Le **décodage des codes culturels et des réalités canadiennes** apparaît comme l'un des principaux éléments expliquant l'adaptation du programme aux besoins du NPEIR. Plusieurs personnes accompagnatrices expliquent que certaines normes, traditions ou façons de faire considérées comme implicites dans les écoles canadiennes doivent être clairement expliquées aux personnes nouvellement arrivées. PA 1 souligne notamment qu'« il y avait des codes à expliquer », ajoutant que certaines réalités devaient être davantage explicitées « que si la personne venait d'ici ». Dans le même sens, PA 2 explique que plusieurs éléments du quotidien scolaire passeraient inaperçus dans un programme plus généraliste : « Ces choses-là, ça se perdrait si on est avec un groupe de plusieurs personnes de partout, parce qu'on y pensera pas, qu'ils ne savent pas ». Elle raconte que c'est le dispositif d'accompagnement, échelonné sur une longue période, qui lui a permis d'expliquer progressivement certaines traditions et réalités canadiennes, comme la fête de l'Halloween ou le jour du Souvenir, au moment où celles-ci se présentaient dans la vie scolaire. Elle évoque aussi l'importance d'expliquer certaines normes relationnelles pouvant surprendre les personnes nouvellement arrivées, comme le tutoiement utilisé par les élèves.

La **préservation de l'identité professionnelle du NPEIR** constitue également un aspect central de l'adaptation du programme. Plusieurs personnes accompagnatrices insistent en effet sur l'importance de soutenir l'intégration des personnes enseignantes sans chercher à effacer leur bagage culturel ou leur manière d'enseigner. PA 2 affirme notamment que les personnes immigrantes ne doivent pas nécessairement « enseigner comme les Canadiens », mais plutôt enseigner « comme des personnes qui sont nées [dans leur pays] et qui enseignent au Canada ». Elle insiste d'ailleurs sur l'importance de reconnaître la richesse des parcours et des expériences antérieures des personnes accompagnées. PA 1 souligne elle aussi l'importance d'intervenir « pour que la personne reste qui elle était comme enseignant ou enseignante, comme personne ». Selon elle, cette volonté de préserver l'identité

professionnelle et personnelle du NPEIR semblait faire partie intégrante de l'approche privilégiée par le programme. Ces propos suggèrent ainsi que l'objectif du dispositif ne reposait pas sur une logique d'assimilation, mais plutôt sur une intégration professionnelle respectueuse du parcours, des expériences et de l'identité du NPEIR.

Le caractère global et sécurisant du programme ressort aussi fortement dans les témoignages recueillis. Les personnes accompagnatrices rappellent que les besoins du NPEIR dépassent largement les enjeux pédagogiques et touchent également des dimensions personnelles, sociales et administratives. PA 6 évoque notamment les défis liés au climat, à l'éloignement familial, à l'adaptation culturelle ou encore au statut migratoire : « plusieurs fois, [NPEIR 6] était comme au désespoir... elle avait plein de défis […] qui n'avaient pas rapport avec l'école. Avoir une personne à qui ils peuvent juste même parler, ça aide énormément ». Plusieurs considèrent d'ailleurs que le programme répondait précisément à ce besoin d'un accompagnement plus humain et global, permettant aux personnes accompagnées de bénéficier d'un espace sécuritaire pour aborder différentes préoccupations liées à leur intégration. PA 6 explique également que sa position extérieure au milieu scolaire favorisait un climat de confiance : « ils peuvent se confier, nommer des choses que peut-être ils ne peuvent pas avec les personnes dans leur école ». Ces propos suggèrent ainsi que le caractère plus neutre de la personne accompagnatrice, n'étant pas directement associée à l'école ou à l'employeur, contribuait dans certains cas à renforcer le sentiment de sécurité et la confiance du NPEIR au sein de la relation d'accompagnement.

Enfin, l'accompagnement individualisé et soutenu offert par le programme est présenté comme une force importante du dispositif. Contrairement à certains modèles de mentorat où une même personne doit soutenir plusieurs nouvelles recrues simultanément, PA 8 souligne qu'elle pouvait se consacrer entièrement à NPEIR 8 : « le fait que j'étais avec elle et juste avec elle, on a pu avancer beaucoup plus vite […] Les premiers mois, ça fait une grosse différence ». Selon elle, cette disponibilité a permis de répondre plus efficacement aux besoins émergents durant la période critique des premiers mois de l'insertion professionnelle. PA 9 considère également que la pertinence du programme repose sur le fait qu'il soit « spécifiquement pour eux » et centré sur les besoins particuliers des personnes enseignantes d'immigration récente. Selon elle, le projet est « incroyable » et il ne fait aucun doute qu'il est entièrement conçu pour répondre à ces besoins, et ce, depuis la formation initiale jusqu'à l'accompagnement offert directement en classe.

Dans l'ensemble, les résultats révèlent ainsi que le programme est perçu comme particulièrement bien adapté à la réalité du NPEIR puisqu'il tient compte à la fois des dimensions culturelles, professionnelles et personnelles associées à son insertion dans le milieu scolaire canadien.



L'évaluation des *Processus*

Dans le modèle CIPP, la dimension *Processus* s'intéresse à la manière dont le programme a été mis en œuvre et vécu par les personnes participantes. Elle permet d'examiner ce qui s'est déroulé concrètement durant le programme, les interactions qui se sont développées, les mécanismes ayant favorisé ou entravé son déroulement ainsi que les expériences vécues par les différents acteurs impliqués. L'évaluation des processus vise ainsi à mieux comprendre comment le programme a pris forme sur le terrain et quels éléments ont contribué à son fonctionnement.

Les résultats présentés dans cette section portent d'abord sur **les conditions et pratiques favorisant l'efficacité de l'accompagnement**. Cette thématique permet de mettre en lumière les mécanismes qui ont soutenu la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement, notamment les postures adoptées par les personnes accompagnatrices, les stratégies de soutien mobilisées, la prise en compte globale des réalités du NPEIR ainsi que certaines conditions organisationnelles favorables. L'analyse de ces éléments permet de mieux comprendre ce qui a contribué à la qualité de l'expérience vécue durant l'accompagnement.

La section aborde ensuite **les conditions et situations ayant complexifié l'accompagnement**. L'examen des difficultés rencontrées permet de documenter les défis associés à la mise en œuvre du programme, qu'ils soient liés aux contraintes de temps, aux enjeux relationnels, aux différences culturelles ou aux réalités institutionnelles des milieux scolaires. Ces résultats permettent ainsi de mieux saisir les ajustements et les défis inhérents au processus d'accompagnement.

Les résultats s'intéressent également au **parcours émotionnel des personnes participantes durant le programme**. Cette thématique permet d'explorer la manière dont les personnes accompagnées et accompagnatrices ont vécu leur participation sur le plan émotionnel. L'évolution des émotions ressenties au fil du programme constitue un indicateur important de l'expérience vécue et permet de mieux comprendre l'impact des interactions, du soutien reçu ainsi que des relations développées durant le processus.

Enfin, y sont abordés **les mécanismes favorisant l'adaptation du programme aux réalités du NPEIR**. Bien que cette thématique touche également à certaines caractéristiques du dispositif, elle est ici abordée sous l'angle de sa mise en œuvre concrète. L'analyse permet ainsi de comprendre comment certaines pratiques, interactions et modalités d'accompagnement ont contribué à répondre aux besoins particuliers des personnes enseignantes d'immigration récente et à soutenir leur insertion professionnelle dans le contexte scolaire canadien.

Les conditions et pratiques favorisant l'efficacité de l'accompagnement

Dans cette section, les résultats permettent de mieux comprendre les principaux éléments ayant contribué, selon les personnes participantes, à la qualité du dispositif

d'accompagnement. Les propos recueillis mettent en lumière l'importance des postures relationnelles adoptées par les personnes accompagnatrices, des stratégies concrètes de soutien mobilisées au quotidien, de la prise en compte globale des réalités vécues par les personnes accompagnées ainsi que de certaines conditions organisationnelles ayant favorisé l'efficacité de l'accompagnement. Les témoignages permettent ainsi de mieux comprendre les mécanismes et les conditions qui ont soutenu l'insertion professionnelle des personnes enseignantes d'immigration récente.



L'analyse des données recueillies auprès du NPEIR révèle une appréciation très positive de l'accompagnement reçu dans le cadre du programme. Les personnes accompagnées décrivent cet accompagnement comme un soutien déterminant dans leur insertion professionnelle et lui attribuent des notes très élevées, variant entre 8 et 10 sur 10. Les témoignages font ressortir plusieurs dimensions particulièrement appréciées et gagnantes de cet accompagnement, notamment le modelage pédagogique, le soutien administratif, la posture relationnelle des personnes accompagnatrices ainsi que le sentiment de sécurité et de confiance développé tout au long du processus.

Une appréciation globale très positive

L'ensemble des personnes accompagnées porte un regard très favorable sur l'accompagnement reçu. NPEIR 1 et NPEIR 7 attribuent notamment la note maximale de 10 sur 10 à leur expérience, alors que NPEIR 3 demande même : « Est-ce que je peux donner 11? », témoignant ainsi de son enthousiasme particulièrement marqué et de sa très grande satisfaction à l'égard de l'accompagnement reçu. NPEIR 7 explique sa note de 10 par l'importance qu'a eue la présence de sa personne accompagnatrice dans son parcours d'insertion : « tu ne peux pas imaginer ce que j'ai ressenti en ayant PA 7 à mes côtés ».

Les personnes ayant attribué une note de 9 sur 10 mettent elles aussi en lumière plusieurs retombées très positives de l'accompagnement dans leur processus d'insertion professionnelle. NPEIR 2 précise qu'elle évite simplement le 10 sur 10 par principe, puisqu'il y a toujours place à l'amélioration. NPEIR 4 se décrit pour sa part comme une « personne bénie de Dieu » d'avoir eu accès à un soutien lui permettant d'obtenir rapidement des solutions à ses difficultés en classe. NPEIR 5 met en valeur la disponibilité constante de la personne accompagnatrice, alors que NPEIR 8 la décrit comme « un trésor » dans sa classe.

Même la personne ayant attribué la note la plus basse, soit 8 sur 10, porte un regard très positif sur l'accompagnement reçu. NPEIR 6 explique notamment que cette présence lui a permis de « réfléchir d'une manière plus sécuritaire » et de valider ses interventions professionnelles.

Les éléments particulièrement gagnants de l'accompagnement

Les résultats présentés dans cette section identifient les éléments que les personnes enseignantes d'immigration récente considèrent comme particulièrement gagnants dans

l'accompagnement reçu. Les propos recueillis montrent que les dimensions les plus valorisées concernent autant les postures relationnelles adoptées par les personnes accompagnatrices que les stratégies concrètes de soutien pédagogique, administratif et culturel mises en place au quotidien. Les témoignages révèlent également l'importance du climat de confiance, de la validation professionnelle ainsi que du soutien humain offert tout au long du processus d'insertion professionnelle.

Les postures relationnelles et humaines de la personne accompagnatrice

La posture de respect et de non-imposition adoptée par les personnes accompagnatrices apparaît également comme un aspect particulièrement gagnant de l'accompagnement. Plusieurs personnes expliquent que cette posture favorisait un climat de confiance et de sécurité leur permettant de s'ouvrir plus facilement aux changements pédagogiques et aux nouvelles pratiques associées au contexte scolaire canadien. Par exemple, NPEIR 1 souligne la délicatesse avec laquelle PA 1 intervenait auprès d'elle. Plutôt que d'imposer des façons de faire, elle utilisait constamment des formulations interrogatives comme : « Est-ce que tu aimerais que… ? » ou encore « Comment je peux t'aider ? ». Même lorsque NPEIR 1 affirmait ne pas avoir besoin d'aide, sa personne accompagnatrice trouvait des façons discrètes de la soutenir sans remettre en question ses compétences professionnelles. Cette approche permettait à NPEIR 1 d'accepter l'aide offerte sans se sentir jugée ou incompétente. Dans le même sens, NPEIR 3 décrit une relation où l'absence de jugement occupait une place centrale. Elle explique que PA 3 agissait davantage comme une partenaire que comme une mentore traditionnelle, mettant l'accent sur les éléments positifs de sa pratique plutôt que sur ses erreurs : « Jamais je l'ai vue me dire : "Non, tu ne devais pas faire ça comme ça." Au contraire, elle me trouvait toujours des points positifs ». L'expérience de NPEIR 6 montre également que cette posture de non-imposition favorisait une communication ouverte et authentique. Elle explique que PA 6 proposait différentes idées tout en lui laissant la liberté de les accepter, de les refuser ou de les ajuster selon sa propre réalité professionnelle et son aisance : « Elle propose et on s'ajuste ». NPEIR 6 souligne aussi la manière très respectueuse et « polie » dont les suggestions étaient formulées. Cette attitude semble avoir favorisé le développement d'un lien de confiance particulièrement fort entre les deux partenaires, facilitant ensuite les échanges plus ouverts sur les pratiques professionnelles.

La validation professionnelle et la sécurité psychologique apparaissent également comme des dimensions centrales de l'accompagnement offert au NPEIR. Plusieurs personnes expliquent que la présence de la personne accompagnatrice contribuait à diminuer le doute souvent ressenti par les recrues provenant de l'international quant à leur légitimité professionnelle dans le contexte canadien. Les personnes accompagnatrices agissaient ainsi comme une figure rassurante, venant confirmer non seulement la pertinence des gestes posés, mais également les compétences déjà présentes chez le NPEIR. NPEIR 6 souligne notamment que l'accompagnement lui permettait de réfléchir « d'une manière plus sécuritaire ». Elle explique avoir eu besoin d'une personne capable de la remettre « sur les rails » et de lui confirmer qu'elle « le fai[sait] bien », ce qui représentait un encouragement important dans son processus d'adaptation professionnelle. Plusieurs associent d'ailleurs cette validation à une augmentation progressive de leur sentiment d'efficacité personnelle. La reconnaissance de l'expérience antérieure du NPEIR constitue également un élément

particulièrement important dans les témoignages recueillis. NPEIR 8 dit avoir apprécié que sa personne accompagnatrice reconnaisse les quatre années d'expérience qu'elle possédait déjà avant son arrivée au Canada. Plutôt que d'être perçue comme une enseignante débutante, elle avait l'impression que l'accompagnement visait surtout à l'aider à adapter ses pratiques au contexte canadien. Le soutien moral offert par les personnes accompagnatrices ressort également comme une composante importante de cette sécurité psychologique. À ce sujet, NPEIR 5 qualifie ce soutien de « très important », particulièrement lorsqu'elle devait intervenir auprès d'élèves présentant des défis de comportement importants. Cette présence rassurante lui permettait de persévérer, malgré les difficultés rencontrées et les doutes ressentis. Enfin, des témoignages montrent que cette sécurité psychologique favorisait l'établissement d'un espace de confiance où le NPEIR se sentait libre de poser des questions ou d'exprimer ses inquiétudes sans crainte d'être jugé. NPEIR 8 explique d'ailleurs que la présence de la personne accompagnatrice était devenue une source de sécurité si importante qu'elle se sentait parfois « perdue » lorsque celle-ci était absente, surtout en début d'année scolaire.

Les stratégies concrètes de soutien et de modelage professionnel

Le modelage pédagogique et l'observation directe de la pratique enseignante apparaissent comme l'un des éléments les plus appréciés et gagnants de l'accompagnement. Plusieurs personnes expliquent que le fait de voir une personne enseignante expérimentée intervenir concrètement en classe leur permettait de mieux comprendre les attentes du système scolaire canadien et d'intégrer progressivement certaines pratiques pédagogiques. NPEIR 8 décrit notamment une démarche graduelle où PA 8 réalisait d'abord une intervention devant elle avant de lui permettre d'expérimenter à son tour : « elle a fait un exemple devant moi et après j'ai fait un exemple aussi ». NPEIR 4 explique avoir pris conscience de l'importance de verbaliser son raisonnement devant les élèves afin de rendre plus explicites les stratégies de résolution de problèmes, notamment en observant PA 4 intervenir en classe avec les élèves. Pour sa part, NPEIR 1 souligne avoir été marquée par certaines pratiques observées en classe, notamment la capacité de PA 1 à intégrer rapidement des activités d'écriture après une activité vécue avec les élèves. Les témoignages montrent toutefois que ce modelage n'était pas perçu comme une simple imitation des pratiques de la personne accompagnatrice. NPEIR 2 souligne notamment l'importance de pouvoir adapter les pratiques observées à sa propre personnalité enseignante, ce qui était tout à fait encouragé par PA 2. Pour certaines autres, le modelage prenait également la forme d'un coenseignement très fluide où la personne accompagnatrice intervenait naturellement dans la leçon afin d'ajouter certains éléments sans interrompre le déroulement de l'activité. NPEIR 3 décrit ainsi une forme d'accompagnement intégrée au travail quotidien en classe. Enfin, des personnes participantes associent le modelage et l'observation de la pratique de la personne accompagnatrice à un important sentiment de validation professionnelle. Le fait de voir concrètement comment la PA intervenait en classe, puis de pouvoir expérimenter à leur tour sous son regard bienveillant, contribuait fortement à leur confiance professionnelle. Dans l'ensemble, les témoignages montrent que le modelage agissait comme une forme de miroir professionnel permettant aux personnes accompagnées de comparer, d'ajuster et de faire évoluer progressivement leur posture enseignante,

notamment en passant d'approches davantage magistrales vers une posture plus interactive et centrée sur l'accompagnement des élèves.

Le soutien offert dans les dimensions administratives et organisationnelles du travail enseignant constitue également un aspect de l'accompagnement fortement valorisé par le NPEIR. Plusieurs personnes expliquent que l'accompagnement les a aidées à mieux comprendre certaines exigences liées à la planification, à l'évaluation, aux communications professionnelles et, plus largement, à la « bureaucratie » du système scolaire canadien, souvent perçue comme complexe au moment de leur insertion professionnelle. NPEIR 4 mentionne à ce sujet que PA 4 lui a fourni des modèles ainsi que des listes de formulations à utiliser ou à éviter dans les bulletins scolaires afin de mieux comprendre les attentes liées à la communication avec les parents. Après la rédaction de ses commentaires, PA 4 révisait ceux-ci afin de s'assurer que le sens et le ton correspondaient au contexte. Elle lui a aussi appris à construire des outils de suivi directement liés aux attentes du curriculum et aux descripteurs du bulletin dès le début de l'année scolaire, ce qui lui permettait ensuite de faciliter la compilation des résultats et d'éviter certaines évaluations jugées moins pertinentes. NPEIR 2 explique aussi avoir appris à mieux organiser ses évaluations. PA 2 l'a notamment aidée à planifier des évaluations plus rapides et condensées lui permettant de maintenir l'attention et l'encadrement du groupe. L'accompagnement offert à NPEIR 1 a également dépassé les dimensions strictement pédagogiques pour inclure différentes stratégies de gestion du temps et de préservation de l'équilibre personnel. Sa personne accompagnatrice lui a notamment suggéré d'utiliser certains moments d'attente ou de disponibilité pour effectuer des corrections ou avancer certaines tâches professionnelles afin d'éviter d'accumuler une importante charge de travail à la maison.

La prise en compte globale de la personne et de son parcours migratoire

Des relations qui dépassent le cadre professionnel ainsi que l'intégration culturelle ressortent également comme des dimensions importantes de l'accompagnement vécu par le NPEIR. Plusieurs témoignent du fait que la relation développée avec la personne accompagnatrice dépassait largement le cadre strictement professionnel et contribuait à réduire le sentiment d'isolement souvent vécu lors de l'immigration et de l'insertion dans un nouveau milieu de vie. Certaines personnes décrivent le développement de liens particulièrement significatifs. NPEIR 3 explique notamment que la relation a progressivement évolué vers une véritable complicité, au point où elle considère aujourd'hui sa mentore comme une « vieille copine ». Ce lien est devenu suffisamment important pour qu'elle invite celle-ci à sa cérémonie de citoyenneté, un événement hautement symbolique dans son parcours migratoire. De la même façon, NPEIR 6 mentionne que la relation développée avec PA 6 est devenue « très intime », les deux partenaires partageant parfois des activités et des repas à l'extérieur du contexte scolaire. L'accompagnement semble également avoir joué un rôle important dans le décodage de certaines traditions et réalités culturelles canadiennes. NPEIR 2 explique notamment que, sans sa personne accompagnatrice, elle n'aurait probablement pas célébré l'Halloween, une fête qui est associée à certaines représentations négatives dans sa culture d'origine. Grâce à l'implication et aux explications de PA 2, elle affirme avoir appris à apprécier cette tradition à travers l'expérience vécue avec les élèves. Elle ajoute que « lorsque tu accompagnes avec le cœur », l'engagement dans ces activités

devient beaucoup plus authentique. Les témoignages montrent également que les personnes accompagnatrices jouaient souvent un rôle de médiatrices culturelles, aidant le NPEIR à mieux comprendre certaines subtilités des interactions sociales et professionnelles dans le contexte canadien. Par exemple, NPEIR 2 explique que PA 2 l'a aidée à comprendre l'importance accordée à la relation avec les parents dans les écoles canadiennes, une réalité différente de celle qu'elle connaissait auparavant. Pour NPEIR 1, le lien développé avec PA 1 dépasse encore aujourd'hui le cadre du programme, puisqu'elles continuent de s'échanger des ressources et de s'entraider malgré la fin officielle de l'accompagnement. Enfin, certaines personnes accompagnées soulignent que le soutien offert dépassait parfois les enjeux liés à l'enseignement pour toucher certains aspects plus personnels de l'intégration à la vie canadienne. Certaines personnes accompagnatrices auraient notamment aidé dans des démarches liées à l'installation ou à la recherche de logement, ce qui a été vécu comme une marque importante de soutien et de bienveillance.

Les résultats montrent ainsi que l'accompagnement a constitué bien plus qu'un simple soutien professionnel pour le NPEIR. Les témoignages font ressortir l'importance du lien humain développé avec les personnes accompagnatrices, du climat de confiance instauré ainsi que du soutien concret offert au quotidien dans les dimensions pédagogiques, administratives, relationnelles et culturelles de l'insertion professionnelle. L'accompagnement semble ainsi avoir contribué de manière importante au développement du sentiment de sécurité, de compétence et d'appartenance des personnes accompagnées, tant dans leur milieu scolaire que, parfois, au-delà de celui-ci.

PA

Afin de mieux comprendre les éléments ayant contribué à la réussite du volet accompagnement, les personnes accompagnatrices ont été invitées à identifier les aspects qu'elles considéraient comme les plus significatifs et porteurs dans leur expérience d'accompagnement du NPEIR. L'analyse des données a permis de regrouper les éléments gagnants de l'accompagnement autour de quatre grandes dimensions complémentaires : les attitudes et postures adoptées par les personnes accompagnatrices, les stratégies concrètes de soutien mobilisées dans l'accompagnement, la prise en compte globale des réalités personnelles et culturelles du NPEIR ainsi que certaines conditions organisationnelles du dispositif ayant favorisé l'efficacité de l'accompagnement.

Les attitudes et postures de la personne accompagnatrice

L'analyse des témoignages met en lumière l'importance d'adopter une **posture de partenariat plutôt qu'une posture évaluative** dans la relation d'accompagnement. Cette manière de se positionner semble avoir contribué à instaurer un climat de confiance et de sécurité favorisant l'engagement du NPEIR dans la démarche d'accompagnement. Plusieurs expliquent ainsi avoir volontairement cherché à réduire toute impression de jugement ou de hiérarchie afin de construire une relation plus horizontale et collaborative.

Chez certaines personnes accompagnatrices, cette posture s'est traduite par une implication directe dans l'action pédagogique afin de ne pas être perçues comme de simples

observatrices. PA 2 explique notamment qu'elle choisissait de participer activement aux activités de classe afin de créer une dynamique de complicité avec la personne enseignante accompagnée : « J'ai embarqué comme assistante, tu sais, j'étais une autre prof avec elle, complice... ». Cette manière d'intervenir permettait, selon elle, de préserver la crédibilité professionnelle de l'accompagnée auprès des élèves, puisque ceux-ci percevaient sa présence comme un soutien destiné à toute la classe plutôt qu'une surveillance de l'enseignante : « Pour [les élèves], je venais les aider eux et non elle [...] ils n'avaient pas l'impression que je jugeais leur prof ».

Cette volonté de se distancer d'un rôle hiérarchique apparaît également dans les propos de PA 4. Forte de son expérience antérieure comme direction d'école, elle affirme avoir été particulièrement attentive à ne pas reproduire une relation associée à l'évaluation ou au contrôle. Elle souligne ainsi : « je ne voulais jamais qu'elle me voit comme quelqu'un qui allait l'évaluer ». Au fil de l'accompagnement, cette posture a favorisé l'émergence d'un véritable travail de collaboration : « Rapidement, on est devenu comme deux partenaires, on est devenu les deux enseignants de la classe [...] Alors on dirait que ça la rassurait un peu ». Les propos de cette participante montrent que le partage des responsabilités dans la classe contribuait à rassurer la personne accompagnée et à diminuer la pression associée à l'observation.

Pour d'autres, cette relation partenariale reposait davantage sur la reconnaissance d'une expertise mutuelle. PA 7 insiste ainsi sur l'importance de considérer l'accompagnement comme une rencontre entre deux personnes professionnelles ayant chacune des savoirs et des expériences à apporter. Elle explique avoir explicitement nommé cette vision dès le départ : « C'est ça que je lui ai dit : "T'apportes ton expertise, j'apporte la mienne, on se met ensemble, on est deux professionnels" ». Cette posture semble avoir permis de valoriser la personne accompagnée et de reconnaître sa compétence professionnelle malgré les défis liés à son insertion dans un nouveau contexte scolaire.

Une personne accompagnatrice a également mobilisé sa propre vulnérabilité afin de créer un espace relationnel sécurisant. PA 9 explique notamment qu'elle cherchait à normaliser l'erreur en partageant ses propres imperfections et difficultés : « je modélisais aussi mon humanité, ma façon de pas être parfaite [...] C'était un espace sécure pour faire des erreurs ». Cette posture de transparence et d'authenticité contribuait ainsi à diminuer la peur du jugement et à favoriser un climat propice à l'apprentissage et au développement professionnel.

Toujours en lien avec la posture de la personne accompagnatrice, les résultats mettent en évidence l'importance de reconnaître et de valoriser les compétences déjà présentes chez le NPEIR afin de soutenir leur sentiment d'efficacité personnelle. Plusieurs personnes accompagnatrices expliquent avoir volontairement adopté une posture axée sur le renforcement positif, la mise en valeur des réussites et la reconnaissance de la légitimité professionnelle des personnes accompagnées. Cette reconnaissance semble avoir contribué à réduire le doute professionnel et à favoriser un plus grand sentiment de confiance dans leurs capacités.

Chez certaines personnes accompagnatrices, cette valorisation passait d'abord par la reconnaissance explicite des réussites vécues en classe. PA 2 explique notamment qu'elle misait largement sur le renforcement positif afin d'aider NPEIR 2 et NPEIR 3 à prendre conscience de leurs compétences : « je les complimentais beaucoup sur leur succès ». Elle utilisait également les progrès observés chez les élèves comme indicateurs concrets de l'impact positif du travail réalisé par l'enseignante accompagnée : « Bravo... ce n'est pas magique... C'est incroyable ce que tu as fait avec cette enfant-là ». Pour cette participante, il était essentiel de rassurer les personnes accompagnées quant à leur capacité à occuper pleinement leur rôle professionnel et à légitimer leur présence dans le milieu scolaire. Elle précise ainsi que son objectif était avant tout de « les rassurer sur leur place ».

Les propos de PA 4 montrent également que la reconnaissance des compétences passait par la valorisation du regard positif porté par l'équipe-école sur la personne accompagnée. Cette participante explique avoir relayé à la personne les commentaires favorables reçus de la part des collègues afin de briser son sentiment d'isolement et de renforcer son sentiment d'appartenance au milieu : « j'ai senti des autres membres du personnel... ils me disaient: "Il est fin, NPEIR 4... On est tellement content qu'il soit avec nous" ». Elle souligne aussi avoir régulièrement confirmé à NPEIR 4 qu'elle occupait pleinement sa place dans la profession : « Je voyais comment ils l'aimaient : "C'est vraiment, c'est vraiment à ta place" ». Cette reconnaissance externe semble avoir joué un rôle important dans la consolidation du sentiment de légitimité professionnelle du NPEIR.

Pour d'autres personnes participantes, la reconnaissance des compétences prenait la forme d'une relation fondée dès le départ sur le respect et la confiance professionnelle. PA 8 explique notamment qu'elle considérait l'enseignante accompagnée comme compétente avant même le début du travail d'accompagnement : « NPEIR 8, pour moi, était déjà une enseignante compétente et je lui faisais sentir ». Selon elle, cette posture de confiance a permis d'établir une communication ouverte et authentique, dans laquelle les difficultés pouvaient être abordées sans remise en question de la valeur professionnelle de NPEIR 8. Elle identifie d'ailleurs cette qualité de communication comme « l'élément-clé » de leur partenariat.

Les stratégies et pratiques d'accompagnement

Le modelage pédagogique et le coenseignement ont fréquemment été présentés par les personnes accompagnatrices comme des stratégies particulièrement gagnantes dans le cadre de l'accompagnement. Leurs propos montrent que l'accompagnement ne se limitait pas à des conseils verbaux ou à des rétroactions ponctuelles, mais qu'il prenait souvent la forme d'un modelage concret des pratiques enseignantes et d'une implication directe dans l'action pédagogique. Plusieurs décrivent ainsi avoir eu recours au coenseignement, à la démonstration de gestes professionnels ou à la modélisation explicite de certaines stratégies afin de soutenir le NPEIR dans l'appropriation des pratiques attendues.

Chez certaines personnes, ce modelage passait par la démonstration de gestes professionnels du quotidien. PA 1 explique par exemple qu'elle accompagnait directement en classe afin de lui montrer différentes façons d'intervenir auprès des élèves : « elle me voyait comment je circulais, comment je corrigeais leur travail, c'est des petites choses

comme ça ». Cette participante précise toutefois qu'elle demeurait attentive à préserver l'autonomie professionnelle de l'accompagnée et à éviter de prendre le contrôle de la classe : « je m'assurais que c'était toujours sa classe et que j'étais là pour l'aider et je n'essayais pas d'enlever son contrôle de la classe ». Ses propos montrent ainsi un équilibre recherché entre soutien actif et respect du rôle professionnel de l'enseignante accompagnée.

D'autres personnes participantes soulignent que le modelage était particulièrement important pour transmettre des pratiques pédagogiques propres au contexte scolaire canadien. PA 6 estime notamment que certaines approches ne peuvent être pleinement comprises uniquement par des explications théoriques et nécessitent d'être observées concrètement en action : « je pense que le modelage, pour les nouveaux enseignants, ça c'est hyper important, introduire les stratégies qu'on utilise ici, les manipulatifs par exemple [...] Pas juste dire, mais modeler ». Cette participante met ainsi en évidence l'importance d'un accompagnement ancré dans l'expérience pratique afin de faciliter l'appropriation de nouvelles façons d'enseigner.

Les propos de PA 8 illustrent également comment le modelage pouvait contribuer à transformer certaines pratiques pédagogiques. Elle explique avoir constaté que l'enseignante accompagnée privilégiait principalement l'enseignement magistral et qu'un travail important de démonstration a été nécessaire pour lui faire découvrir une approche davantage centrée sur les ateliers et la modélisation : « Fallait en premier lui montrer le format atelier [...] ce qui n'était pas parmi ses connaissances, la modélisation. Elle voulait plutôt expliquer que modéliser ». Selon elle, cette nouvelle façon d'enseigner a eu des effets particulièrement positifs sur la pratique de l'enseignante : « ça a changé sa vie ». Ces propos mettent en lumière le caractère parfois transformateur du modelage lorsqu'il permet de rendre visibles des pratiques pédagogiques peu familières pour le NPEIR.

Enfin, certaines personnes participantes décrivent un accompagnement très structuré et intensif dès les premières étapes de l'insertion professionnelle. PA 9 explique ainsi avoir rapidement intégré des pratiques de coplanification et de coenseignement afin de soutenir étroitement l'enseignante accompagnée. Elle mentionne également avoir fourni des outils très concrets afin de sécuriser la personne accompagnée dans ses premières interventions pédagogiques : « je lui donnais des scripts. Voici ce que tu vas dire exactement et tu suis le script pour commencer ». Cette approche semble avoir permis d'offrir des repères clairs et rassurants dans une période marquée par l'adaptation à un nouveau système scolaire.

Toujours en lien avec les stratégies d'accompagnement jugées gagnantes, les résultats montrent que plusieurs interventions des personnes accompagnatrices ont joué un rôle important dans le soutien à l'organisation du travail et à la gestion de classe du NPEIR. Cet accompagnement visait notamment à réduire le sentiment de débordement souvent vécu lors des premières expériences d'enseignement dans un nouveau système scolaire. Pour ce faire, les personnes participantes décrivent avoir proposé des outils concrets, des routines structurantes ainsi que des stratégies pragmatiques permettant de sécuriser les enseignantes accompagnées dans leur quotidien professionnel.

Certaines personnes accompagnatrices ont principalement soutenu l'accompagnée dans l'organisation matérielle, administrative et pédagogique du travail enseignant. PA 1 explique par exemple avoir aidé NPEIR 1 à mettre en place différents systèmes de classement et d'organisation afin de rendre la gestion quotidienne plus efficace, notamment pour le matériel pédagogique et les fichiers numériques. Elle souligne également l'importance d'assurer un suivi constant des différentes échéances scolaires et administratives : « il fallait que je lui dise : "ben quand est-ce que tu vas évaluer ceci? " ou "tu sais, les bulletins arrivent, est-ce que tu as toutes tes notes? " ».

D'autres ont davantage insisté sur l'importance des routines et du rythme de la classe, particulièrement auprès des jeunes élèves. PA 2 explique avoir aidé l'enseignante accompagnée à ajuster certaines pratiques afin de mieux répondre aux besoins des enfants et de maintenir leur attention. Elle mentionne notamment avoir modélisé l'importance d'alterner les postures et les activités dans une classe de maternelle : « Elle avait compris le bénéfice de les faire lever... Tu ne peux pas avoir des enfants de maternelle, là, sur le tapis, pendant 40 minutes ». Elle a également proposé des outils simples permettant d'alléger la gestion quotidienne, comme l'utilisation d'un cahier unique pour certaines activités récurrentes : « J'ai suggéré un cahier d'écriture tous les matins... Elle l'a adopté tout de suite parce que ça lui a enlevé tout plein de paperasse ». Ces ajustements semblent avoir contribué à rendre la tâche plus gérable pour l'enseignante accompagnée.

Les propos de PA 5 mettent quant à eux en évidence l'importance d'un accompagnement collectif dans les situations plus complexes liées à la gestion des comportements. Face à des difficultés disciplinaires vécues dans la classe de NPEIR 5, cette participante explique avoir rapidement mobilisé d'autres acteurs du milieu scolaire afin de soutenir l'enseignante : « on a travaillé ensemble et puis, on a parlé à la directrice, et puis on a travaillé avec la conseillère ». Selon elle, cette intervention concertée a eu des effets positifs dépassant la seule situation de l'élève concerné, puisque « toute la classe en général » en a bénéficié. Ces propos montrent que l'accompagnement pouvait également prendre la forme d'un travail de médiation et de mobilisation des ressources de l'équipe-école.

Enfin, certaines personnes participantes décrivent avoir instauré un cadre très structuré afin de sécuriser le NPEIR dans ses premières expériences d'enseignement. PA 9 explique notamment avoir mis en place des outils de planification particulièrement détaillés pour soutenir l'organisation du travail pédagogique.

La prise en compte globale de la personne accompagnée

L'accompagnement holistique et culturel ressort également des résultats, ceux-ci montrant que le soutien offert au NPEIR dépassait largement les dimensions strictement pédagogiques ou professionnelles pour inclure un accompagnement plus global lié à leur intégration personnelle, familiale, sociale et communautaire. Plusieurs personnes accompagnatrices expliquent avoir joué un rôle important dans l'adaptation des personnes enseignantes d'immigration récente à leur nouveau milieu de vie, en les aidant à comprendre certaines réalités culturelles, à développer leur réseau social et professionnel ou encore à gérer différentes démarches personnelles et administratives pouvant affecter leur bien-être et leur disponibilité au travail.

Certaines ont notamment accordé une grande importance à l'accompagnement interculturel et à la découverte des traditions locales. PA 2 explique avoir pris le temps d'expliquer certaines coutumes canadiennes à l'enseignante accompagnée et à sa famille afin de favoriser leur compréhension du milieu et leur participation à la vie communautaire. Elle donne l'exemple de l'Halloween : « c'est de prendre le temps de leur expliquer c'est quoi l'Halloween. [...] Alors je lui ai expliqué [...] et j'ai prêté des costumes ». Elle mentionne également avoir effectué un travail similaire lors du jour du Souvenir, notamment en expliquant la signification de la cérémonie et en offrant un coquelicot à l'enseignante. Ces gestes témoignent d'une volonté de rendre le nouvel environnement culturel plus compréhensible et accessible pour les nouvelles personnes enseignantes et leur famille.

D'autres personnes ont davantage insisté sur l'importance de briser l'isolement professionnel et social des personnes enseignantes néo-canadiennes. PA 5 décrit notamment son rôle comme un soutien visant à faciliter l'intégration de la personne accompagnée dans le milieu scolaire et à développer son réseau relationnel : « j'étais là, c'est pour aider NPEIR 5 à se faire connaître au sein de nos milieux et développer son réseau professionnel ». Elle montre ainsi que l'accompagnement impliquait aussi de favoriser l'accès aux relations professionnelles et à la reconnaissance au sein de l'équipe-école.

Les propos de PA 7 mettent quant à eux en évidence l'importance de tenir compte des préoccupations personnelles et familiales pouvant influencer l'insertion professionnelle. Elle explique qu'elle cherchait d'abord à s'assurer que certaines inquiétudes liées à l'établissement au Canada soient apaisées avant d'aborder les enjeux pédagogiques : « mon "comment ça va", c'était très précis : "Comment va ton épouse? Est ce qu'elle a trouvé son emploi?" [...] il fallait régler ça puis apaiser des inquiétudes [...] avant de pouvoir travailler ». Elle décrit également un accompagnement très concret dans certaines démarches administratives et académiques, notamment pour l'inscription universitaire de l'enseignant : « il doit prendre ses cours universitaires, c'est : "Est ce que tu as réussi à t'inscrire? Viens, on va le faire ensemble, on va t'inscrire." ».

Enfin, certaines personnes accompagnatrices soulignent que la qualité de la relation d'accompagnement reposait aussi sur la possibilité d'offrir un espace sécuritaire de parole. PA 6 explique que le fait de ne pas être directement employée par le conseil scolaire favorisait parfois des confidences plus ouvertes de la part du NPEIR : « le fait que moi je n'étais pas embauchée par [l'organisme] [...] ils peuvent te confier des choses que peut-être ils ne peuvent pas avec les personnes dans leur école ». Cette position plus neutre semblait ainsi contribuer à créer un climat de confiance et de sécurité psychologique propice à l'expression des difficultés vécues.

Les conditions organisationnelles favorables à l'accompagnement

Les résultats montrent que la **flexibilité du dispositif d'accompagnement ainsi que la durée prolongée du programme** ont constitué des conditions importantes de son efficacité selon plusieurs personnes accompagnatrices. La possibilité d'adapter les interventions aux besoins réels du NPEIR, de moduler la présence selon les moments jugés plus sensibles et d'assurer un suivi étalé dans le temps semble avoir favorisé un accompagnement plus pertinent, plus rassurant et davantage ancré dans la réalité du travail enseignant.

Certaines soulignent notamment l'importance d'une grande souplesse dans l'organisation des rencontres et des présences en milieu scolaire. PA 2 explique avoir choisi de s'adapter aux besoins exprimés directement par NPEIR 2 plutôt que d'imposer un calendrier fixe. Cette participante mentionne avoir privilégié les moments vécus comme plus exigeants ou stressants, notamment les rencontres de parents, afin d'offrir un soutien ciblé et rassurant. Cette flexibilité semble avoir contribué à renforcer le sentiment de sécurité de la personne accompagnée ainsi que son adhésion à la démarche d'accompagnement.

Les propos de PA 4 vont dans le même sens. Cette participante explique avoir modifié certaines planifications afin d'être présente lors d'activités particulières importantes pour NPEIR 4. Elle relate par exemple une situation où la personne souhaitait son soutien lors d'une activité spéciale de Noël.

D'autres mettent davantage l'accent sur les bénéfices associés à la durée prolongée du programme. PA 8 considère notamment que le suivi étalé sur plusieurs mois représentait une condition essentielle pour permettre une réelle appropriation des pratiques et un changement durable des habitudes professionnelles. Elle explique : « le fait que le projet était assez long pour qu'on puisse retourner [...] c'était comme 6 mois au total [...] ça a donné le temps pour vraiment qu'elle mette les choses en place et que je voie que ça se continue [...] c'est un gros avantage de ce projet ». Selon cette participante, cette continuité dans le temps permettait non seulement d'accompagner l'implantation des nouvelles pratiques, mais aussi de vérifier leur consolidation progressive dans la durée.

Enfin, certaines personnes accompagnatrices soulignent l'importance d'intervenir très tôt dans l'année scolaire afin de mieux comprendre les besoins du NPEIR et d'orienter rapidement l'accompagnement. PA 9 explique que le fait d'avoir commencé dès la rentrée scolaire a permis d'observer rapidement certaines difficultés ou incompréhensions liées au fonctionnement pédagogique attendu dans le milieu : « ça s'est effectué au début d'année scolaire [...] vite, je me suis aperçue que pour NPEIR 9, elle avait une compréhension limitée d'où partaient les enfants. [...] toutes ces observations ont pu nous aider dès le départ à la placer sur une bonne piste ». Elle décrit cette phase initiale d'observation comme un véritable « diagnostic », permettant de cibler rapidement les besoins prioritaires et d'adapter l'accompagnement en conséquence.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que la souplesse organisationnelle du programme ainsi que la possibilité d'un accompagnement prolongé dans le temps ont constitué des leviers importants pour répondre aux besoins variés du NPEIR. Cette flexibilité permettait d'ajuster les interventions aux réalités du terrain, tandis que la durée du suivi favorisait une appropriation progressive et durable des pratiques professionnelles soutenues durant l'accompagnement.

Les conditions et situations complexifiant l'accompagnement

Malgré l'appréciation très positive exprimée par les personnes participantes à l'égard du dispositif d'accompagnement, les entretiens permettent d'identifier certains défis, tensions ou limites ayant ponctué l'expérience vécue. Les propos recueillis montrent que ces difficultés sont moins souvent évoquées que les retombées positives, mais qu'elles

constituent néanmoins des éléments importants à considérer afin de mieux comprendre la complexité du travail d'accompagnement et les conditions nécessaires à sa réussite. Cette section présente ainsi les principaux aspects plus difficiles ou moins appréciés de l'accompagnement tels qu'ils ont été rapportés par les personnes accompagnées et les personnes accompagnatrices.

NPEIR

Bien que l'appréciation globale de l'accompagnement soit très positive, quelques personnes accompagnées identifient tout de même des éléments ayant complexifié leur expérience ou généré certaines difficultés. Même si peu nombreux, les propos recueillis mettent principalement en lumière des défis liés au sentiment d'intimidation vécu au début de l'accompagnement, aux contraintes de temps ainsi qu'à certaines dimensions organisationnelles du dispositif.

Certaines personnes participantes expliquent s'être **senties intimidées et avoir ressenti une certaine pression au début de l'accompagnement**, particulièrement parce qu'elles étaient observées par une personne expérimentée. NPEIR 1 mentionne notamment que le statut d'experte de sa personne accompagnatrice l'intimidait au départ et que cela avait momentanément freiné sa confiance professionnelle. Elle craignait notamment que sa planification ne soit pas « assez belle » aux yeux de sa mentore. D'autres soulignent plutôt des défis liés aux contraintes de temps et à la coordination des horaires. Comme déjà mentionné, NPEIR 6 explique que la « pression du temps » et la gestion des nombreuses rencontres représentaient parfois une difficulté puisqu'il fallait concilier les disponibilités des membres de la dyade.

Malgré ces quelques défis mineurs, une majorité de personnes affirme ne pas avoir identifié d'aspects négatifs particuliers dans leur expérience d'accompagnement. NPEIR 3 explique qu'elle n'a trouvé aucun élément moins apprécié, car elle a choisi de voir chaque remarque de PA 3 comme une opportunité : « toutes les critiques que j'ai reçues de sa part, ce n'étaient pas pour moi des critiques, c'étaient des améliorations ». Lorsque questionné sur le même sujet, NPEIR 7 affirme : « J'ai cherché mais je n'ai pas vraiment trouvé. Honnêtement je n'ai rien trouvé. J'ai vraiment apprécié tout de l'accompagnement ». Quant à NPEIR 1, bien qu'elle ait ressenti une certaine intimidation initiale face à l'expertise de PA 1, elle conclut que celle-ci lui a « vraiment tout donné » et qu'elle n'identifie rien qui aurait manqué à son soutien.

PA

Les personnes accompagnatrices se sont montrées plus loquaces que les personnes accompagnées lorsqu'il a été question de discuter d'aspects plus difficiles ou moins appréciés de l'accompagnement. Malgré leur appréciation très positive de leur expérience d'accompagnement, leurs témoignages mettent tout de même en exergue certains défis et limites rencontrés dans l'exercice de leur rôle. L'analyse des entretiens permet de regrouper

ces éléments autour de quatre grandes catégories : les contraintes organisationnelles et temporelles du dispositif, les défis relationnels et posturaux liés à la construction de la relation d'accompagnement, les difficultés associées aux différences culturelles et pédagogiques ainsi que certains obstacles institutionnels et systémiques présents dans les milieux scolaires. Les résultats présentés dans cette section permettent ainsi de mieux comprendre les tensions, ajustements et défis auxquels les personnes accompagnatrices ont dû faire face dans le cadre de l'accompagnement du NPEIR.

Les limites organisationnelles et temporelles du dispositif

Le manque de temps pour la collaboration et la rétroaction constitue l'un des défis les plus fréquemment soulevés par les personnes accompagnatrices. Plusieurs mentionnent que les périodes prévues pour la collaboration étaient parfois insuffisantes ou mal adaptées aux besoins réels du travail d'accompagnement. Certaines expliquent que le temps disponible ne permettait pas toujours d'approfondir les échanges pédagogiques, de réaliser une planification conjointe de qualité ou d'offrir des rétroactions suffisamment détaillées à la suite des observations en classe. À ce sujet, PA 1 souligne : « souvent on prenait le temps de planifier ensemble pendant son temps de préparation, mais on n'avait pas assez de temps ensemble » pour soutenir adéquatement la planification à long terme. Elle ajoute qu'« une journée ou une demi-journée avant qu'elle commence l'école » aurait été bénéfique afin de mieux préparer l'année scolaire. PA 7 abonde dans le même sens en affirmant : « c'est le temps. On n'avait jamais le temps pour planifier », les échanges devant souvent se faire « vite, vite, vite » au cours de la journée, alors que les élèves sont présents et que l'enseignement doit se faire. Certaines personnes mentionnent également que l'organisation des journées limitait parfois les possibilités de rétroaction. PA 1 explique par exemple que les observations réalisées au début de la journée laissaient « moins de temps pour faire des rétroactions à la fin de la journée ».

D'autres personnes accompagnatrices ont souligné la charge émotionnelle associée à la conclusion de l'accompagnement. Pour certaines, la fin du programme a été vécue comme un moment particulièrement difficile en raison des liens significatifs développés avec les personnes enseignantes accompagnées et avec les élèves au fil des mois. PA 4 décrit ainsi les au revoir comme un moment « très difficile », tandis que PA 9 qualifie cette étape de « vraiment déchirant[e] ».

Les défis relationnels et posturaux de l'accompagnement

Les résultats montrent que l'établissement d'une relation horizontale et collaborative ne se faisait pas toujours de manière immédiate. Certaines personnes accompagnatrices ont dû travailler activement à réduire une distance hiérarchique initialement présente dans la relation. PA 2 explique par exemple que la personne accompagnée « [l']appelait encore Madame » et la vouvoyait systématiquement, ajoutant qu'« il a fallu que je brise un peu cette distance-là ». Quelques personnes accompagnatrices soulignent également que certaines personnes accompagnées adoptaient au départ une posture plus défensive ou empreinte d'insécurité professionnelle. PA 6 explique notamment avoir senti que certaines suggestions pouvaient être perçues comme déstabilisantes : « elle était peut-être moins confiante dans ce qu'elle faisait [...] Je la sentais peut-être un peu sur la défensive ».

La clarification du rôle et l'anticipation des besoins ont aussi été des éléments nommés. Quelques personnes participantes ont mentionné avoir dû clarifier leur rôle afin d'éviter d'être perçues comme de simples remplaçantes en classe. PA 7 explique notamment avoir dû s'affirmer clairement auprès de la personne accompagnée : « Je ne suis pas ici pour te remplacer. Puis quand je suis ici, toi, tu as une tâche. Quand je prends la classe, toi, ta tâche, ça serait de m'observer ». Cette situation amenait parfois des personnes accompagnatrices à devoir réaffirmer fréquemment les objectifs de collaboration et de développement professionnel associés au dispositif.

Certaines ont également souligné la difficulté d'accompagner des personnes plus réservées ou moins enclines à exprimer spontanément leurs besoins. PA 4 mentionne alors qu'il fallait parfois « anticiper » les besoins de la personne accompagnée et proposer activement des pistes de soutien puisqu'elle « n'allait pas d'emblée vers [elle] quand elle y avait besoin ».

Les défis liés aux différences culturelles et pédagogiques

Le passage d'un paradigme pédagogique à un autre représentait un défi important dans le travail d'accompagnement. Plusieurs personnes accompagnatrices expliquent avoir constaté que l'appropriation des pratiques pédagogiques canadiennes nécessitait souvent davantage de temps qu'elles ne l'avaient anticipé. PA 9 reconnaît notamment avoir sous-estimé « le temps que ça peut prendre à la personne de s'approprier » les nouvelles pratiques pédagogiques.

Les personnes participantes soulignent également la difficulté d'aborder certains sujets touchant aux valeurs éducatives et aux conceptions de l'enseignement. PA 8 décrit notamment comme difficiles les discussions liées à certaines conceptions davantage axées sur la performance scolaire et les résultats académiques. Elle explique avoir dû engager des conversations visant à « valoriser les efforts des enfants », tout en cherchant à ne pas blesser l'enseignante accompagnée dans ce processus. Certaines personnes ont aussi exprimé une forme de frustration lorsqu'elles observaient un retour vers des pratiques pédagogiques plus traditionnelles, malgré le travail d'accompagnement réalisé. PA 7 raconte notamment avoir été déçue lorsque la personne accompagnée lui a présenté du matériel pédagogique commandé en ligne qui ne correspondait pas aux approches travaillées ensemble : « j'étais comme un peu frustrée parce que je me disais : "Ce n'est tellement pas ce que j'ai montré" ».

Trois personnes accompagnatrices ont également reconnu avoir dû apprendre à moduler et à doser leur accompagnement afin de ne pas surcharger le NPEIR d'informations ou de nouvelles stratégies pédagogiques. PA 1 affirme par exemple qu'elle souhaitait parfois que la personne accompagnée « avance plus vite » qu'elle n'était réellement prête à le faire et qu'elle a dû apprendre « à doser » les informations transmises.

De manière générale, les résultats montrent que les écarts entre les cultures éducatives, les conceptions de l'enseignement et les attentes pédagogiques canadiennes représentaient des défis dans le travail d'accompagnement. Ces différences exigeaient des ajustements constants de la part des personnes accompagnatrices afin de soutenir l'appropriation progressive de nouvelles pratiques professionnelles chez le NPEIR.

Les obstacles institutionnels et systémiques à l'accompagnement

Le manque d'implication du milieu scolaire a été nommé par quelques personnes accompagnatrices. Elles déplorent notamment une implication limitée de certaines directions d'école dans le projet d'accompagnement. PA 7 explique avoir observé un certain « détachement dans l'école [...] par rapport au projet », allant même jusqu'à percevoir une forme de « déresponsabilisation » du milieu scolaire envers l'intégration de NPEIR 7, puisque sa présence dans le programme d'accompagnement semblait amener certains membres du personnel à considérer que son soutien relevait principalement de la personne accompagnatrice. PA 9 considère également qu'une plus grande implication de la direction aurait permis de mieux sensibiliser l'ensemble de la communauté scolaire aux réalités vécues par le NPEIR. Elle affirme qu'« on a manqué une belle opportunité pour éduquer le reste de la communauté de cette école ».

L'implication des directions d'établissement apparaît ainsi comme un enjeu important dans les propos recueillis. Des personnes participantes estiment qu'une meilleure sensibilisation des directions d'établissement aux enjeux interculturels favoriserait à la fois une intégration plus harmonieuse du NPEIR et une meilleure compréhension du rôle joué par les personnes accompagnatrices dans le cadre du programme. PA 9 considère qu'un espace d'échange entre directions permettrait de dépersonnaliser certaines discussions et de favoriser une meilleure adhésion au projet. Enfin, PA 5 souligne que la direction joue un rôle central dans le climat d'accueil réservé au NPEIR, affirmant que « si la direction de l'école veut que tout marche très bien, la direction doit donner le pas ».

Une participante a nommé comme difficulté le fait de faire face au non-respect de l'autonomie professionnelle de la personne accompagnée. PA 7 relate notamment une situation où des membres du personnel sont entrés dans la classe afin de modifier l'aménagement sans consulter NPEIR 7 : « Ils n'ont jamais demandé [...] c'est son espace! ». Selon elle, ce type d'intervention pouvait fragiliser le sentiment de légitimité professionnelle du NPEIR. PA 7 explique avoir trouvé difficile de devoir intervenir auprès de certains membres de l'équipe-école dont les attitudes ou les comportements traduisaient, à ses yeux, un manque de considération ou de respect envers NPEIR 7. Elle estime d'ailleurs que certaines situations vécues ne se seraient probablement pas produites si la personne accompagnée avait été « blanche », soulevant ainsi la présence possible de biais ou de dynamiques discriminatoires dans le milieu scolaire. Un meilleur accompagnement ainsi qu'une sensibilisation accrue de l'ensemble du personnel scolaire aux réalités vécues par les personnes enseignantes d'immigration récente apparaissent, selon PA 7, comme des pistes importantes afin de favoriser des milieux plus inclusifs, respectueux et équitables.

Enfin, les défis liés aux structures de soutien scolaire ont également été soulevés par quelques personnes participantes, qui estiment que certaines difficultés vécues par les personnes accompagnées étaient accentuées par des enjeux structurels du système scolaire, notamment en ce qui concerne les élèves à besoins particuliers. PA 9 explique par exemple que le manque de soutien et de structures claires entourant ces situations au sein de l'école représentait une importante source d'inquiétude pour l'enseignante accompagnée.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que des obstacles institutionnels et systémiques venaient parfois complexifier le travail d'accompagnement et limitaient ainsi la capacité du milieu scolaire à soutenir pleinement l'insertion professionnelle du NPEIR.

Le parcours émotionnel des personnes participantes durant le programme

Les résultats présentés dans la section qui suit permettent de mieux comprendre l'expérience émotionnelle vécue par les personnes participantes tout au long du programme. Les propos mettent en évidence un parcours marqué par une grande diversité d'émotions, tant chez le personnel enseignant qu'accompagnant. Si plusieurs témoignages font ressortir des sentiments de stress, d'incertitude ou d'inquiétude au début de l'expérience, ceux-ci évoluent progressivement vers des émotions plus positives liées à la confiance, à la satisfaction, à la gratitude et au sentiment d'appartenance. Les résultats révèlent également l'importance du soutien humain et des liens relationnels développés dans le cadre du programme.



Les personnes accompagnées ont été invitées à décrire, en quelques mots, ce qui avait marqué leur expérience sur le plan émotionnel. Les propos mettent en lumière un parcours souvent marqué par une évolution progressive allant de l'insécurité et du stress vers un plus grand sentiment de confiance, de fierté et de reconnaissance. Les témoignages révèlent également l'importance du soutien humain offert tout au long du processus d'insertion professionnelle.

Le **stress et l'incertitude initiale** ressortent d'abord dans plusieurs témoignages, particulièrement au début du programme. NPEIR 8 explique notamment que son expérience a débuté par du « stress » et de « l'insécurité » après la formation, avant que l'accompagnement ne lui procure progressivement une « sorte de motivation » puis un sentiment de « soulagement ». Dans le même sens, NPEIR 5 résume son parcours émotionnel comme une progression passant du « stress » et de « l'incertitude » vers la « confiance » et le « professionnalisme ». NPEIR 1 évoque également un mélange d'émotions, notamment de l' « excitation » liée au départ pour Ottawa.

Le **développement d'un sentiment de confiance et de compétence** apparaît ensuite dans plusieurs témoignages. Au fil du programme, plusieurs personnes décrivent une augmentation progressive de leur confiance. NPEIR 4 affirme avec fierté avoir développé une telle confiance en elle que certains collègues doutaient qu'elle soit réellement une nouvelle enseignante. NPEIR 7 rapporte pour sa part un « vrai sentiment de satisfaction » par rapport à son expérience dans le programme. Pour plusieurs, cette évolution semble étroitement liée au soutien rassurant offert par la personne accompagnatrice ainsi qu'au sentiment d'être accompagnées dans leurs défis quotidiens.

Les **émotions de reconnaissance, de gratitude et d'appartenance** occupent également une place importante dans les données recueillies. Par exemple, NPEIR 3 affirme n'avoir ressenti « aucun stress » grâce à la présence de sa mentore et exprime une profonde gratitude envers celle-ci ainsi qu'envers le programme : « je suis fière de moi, je suis reconnaissante vis-à-vis de PA 3 [...] et j'ai une gratitude par rapport à ce projet-là ». NPEIR 2 souligne quant à elle un fort sentiment d'appartenance et le sentiment d'être réellement écoutée dans le cadre du

programme. Elle explique également s'être sentie « privilégiée » d'avoir pu bénéficier d'un tel accompagnement.

Enfin, l'expérience semble également marquée par un **important attachement humain développé au fil de l'accompagnement**. Certains témoignages montrent que la fin du programme s'est accompagnée d'émotions plus difficiles liées à la séparation avec la personne accompagnatrice. À ce sujet, NPEIR 4 mentionne avoir ressenti une certaine tristesse à la fin de l'accompagnement, ce qui témoigne de l'importance du lien développé tout au long de l'expérience.

Dans l'ensemble, les propos recueillis mettent en lumière un parcours émotionnel marqué par une évolution progressive des émotions vécues au fil du programme. Les témoignages montrent que l'expérience du NPEIR oscille d'abord entre le stress, l'insécurité et l'incertitude associés à l'insertion professionnelle dans un nouveau système scolaire, avant de laisser progressivement place à des émotions plus positives liées au soutien reçu, au développement du sentiment de compétence et à la qualité des liens établis durant l'accompagnement. Les principaux mots et expressions pouvant être dégagés des propos des personnes participantes afin de décrire leur expérience émotionnelle sont les suivants :

- Stress
- Insécurité
- Incertitude
- Excitation
- Motivation
- Sécurité
- Professionnalisme
- Soulagement
- Confiance
- Fierté
- Satisfaction
- Reconnaissance
- Appartenance
- Gratitude
- Sentiment d'être écouté
- Sentiment d'être privilégié
- Sentiment de compétence
- Attachement humain
- Soutien rassurant

PA

Les personnes accompagnatrices ont, elles aussi, été invitées à parler des émotions ressenties durant le programme et des éléments ayant marqué leur participation sur le plan émotionnel. Elles avaient ainsi la possibilité d'aborder tout aspect qu'elles jugeaient significatif dans leur vécu du programme. L'analyse des propos recueillis met en exergue une expérience marquée par une forte charge émotionnelle. Les témoignages révèlent de façon très majoritaire des émotions positives associées au plaisir d'accompagner, au sentiment d'utilité et aux liens développés avec le NPEIR et les élèves. Toutefois, certaines évoquent également des émotions plus difficiles liées aux défis du contexte scolaire, aux inquiétudes professionnelles ou à certaines situations vécues dans les milieux d'accueil. Les émotions exprimées peuvent être regroupées en quatre grandes catégories : les sentiments de joie et de satisfaction, les émotions liées à l'attachement et à la gratitude, l'enthousiasme associé au sentiment d'appartenance ainsi que certaines émotions plus difficiles telles que la frustration, l'inquiétude ou le doute.

Le **sentiment de plaisir et de satisfaction personnelle** occupe une place centrale dans les témoignages des personnes accompagnatrices. Plusieurs décrivent l'expérience comme profondément valorisante sur le plan humain et professionnel. PA 2 évoque notamment le bien-être ressenti tout au long du programme : « Moi, j'ai eu beaucoup de bonheur [...] c'est une expérience qui m'a apporté beaucoup [...] beaucoup de bien en-dedans là, ça fait chaud au cœur ». Elle ajoute qu'après ses journées d'accompagnement, elle conservait un sentiment de bien-être : « j'avais cette belle émotion d'être dans une classe à laquelle je me sentais… que j'en faisais partie ». Dans le même sens, PA 6 exprime son plaisir de manière très directe : « Joie. J'ai aimé ça, j'ai vraiment aimé ça [...] J'ai vraiment adoré ce job ». Elle affirme également qu'elle « referai[t] encore » cette expérience. PA 7 décrit elle aussi un fort sentiment de plaisir associé au programme : « Un mélange d'émotions [...] surtout plaisir et joie. Vraiment plaisir et joie », ajoutant que si on lui proposait de recommencer, elle accepterait « demain ».

La **gratitude et l'attachement relationnel** figurent également parmi les émotions les plus fréquemment évoquées par les personnes accompagnatrices. En effet, les résultats montrent que le programme a favorisé le développement de liens affectifs importants entre les personnes accompagnatrices, celles qu'elles accompagnaient et les élèves. PA 9 parle notamment de « beaucoup de gratitude » et de « reconnaissance pour cette opportunité d'apprentissage ». Elle explique également que cette expérience lui a permis de « retomber en amour avec les enfants », ravivant ainsi sa passion pour l'enseignement. PA 1 insiste pour sa part sur l'importance des liens humains développés dans le cadre de l'accompagnement : « il y avait comme une certaine amitié ». Elle évoque les liens créés à la fois avec l'enseignante accompagnée et avec les élèves. PA 7 mentionne également cet attachement réciproque en affirmant que « les jeunes sont très attachés à moi et je me suis très attachée à eux ».

Certaines personnes participantes associent également leur expérience d'accompagnement à un fort **sentiment d'enthousiasme et d'appartenance au milieu scolaire**. Le fait de se sentir utile, accueillie et intégrée dans l'école semble avoir contribué positivement à leur vécu émotionnel. PA 4 explique notamment qu'elle avait « toujours hâte d'y aller » et qu'elle se sentait « toujours enthousiaste d'y être ». Elle souligne également que « l'accueil à l'école a été formidable », ce qui renforçait son sentiment d'être à sa place dans son rôle d'accompagnatrice. Dans le même sens, PA 6 décrit son expérience comme « une deuxième petite vie » professionnelle. Elle affirme avoir « vraiment joui de cette expérience » en soulignant le caractère particulièrement immersif et positif de son implication dans le programme.

Malgré un bilan globalement très positif, certaines personnes évoquent des émotions plus difficiles liées à certaines situations vécues durant le programme. Ces émotions concernent principalement **des frustrations face à certaines dynamiques scolaires**, des **inquiétudes pour l'avenir de la personne accompagnée** ou encore **certaines insécurités personnelles**. PA 7 décrit notamment avoir ressenti « de la rage » et « de la frustration » dans des situations où elle percevait un manque de respect envers l'autonomie professionnelle du NPEIR comme cela a été présenté précédemment. Pour sa part, PA 9 évoque une importante inquiétude liée à l'avenir professionnel de l'enseignante accompagnée. Elle explique notamment

craindre que le travail réalisé durant l'année ne soit pas suffisant pour assurer son embauche future : « on n'a peut-être pas pu faire assez dans une année ». Certaines inquiétudes étaient également liées à des aspects plus personnels ou logistiques. PA 6 mentionne par exemple que ses principales sources de stress concernaient les déplacements hivernaux et les conditions routières. Enfin, PA 1 explique qu'au début du programme, elle vivait elle-même une certaine insécurité professionnelle liée à un épuisement vécu auparavant : « j'avais peut-être un peu de manque de confiance en moi-même ». Elle précise toutefois que ce sentiment a été temporaire et que son expérience du programme est demeurée principalement marquée par des émotions beaucoup plus positives.

Dans l'ensemble, les propos recueillis révèlent une expérience émotionnelle particulièrement riche et significative pour les personnes accompagnatrices. Si certaines émotions plus difficiles ont parfois été vécues en lien avec les défis du contexte scolaire ou les préoccupations entourant l'insertion professionnelle des personnes accompagnées, les témoignages sont majoritairement marqués par des émotions positives associées au plaisir d'accompagner, à la qualité des relations développées et au sentiment de contribuer de manière significative au parcours d'une autre personne. Les principaux mots et expressions pouvant être dégagés des discours des personnes accompagnatrices pour décrire leur expérience émotionnelle sont les suivants :

Émotions de plaisir et de satisfaction

- Joie
- Plaisir
- Bonheur
- Bien-être
- Satisfaction
- Épanouissement

Émotions liées à la reconnaissance et à l'attachement

- Gratitude
- Reconnaissance
- Attachement
- Amitié
- Passion renouvelée pour l'enseignement

Émotions liées à l'engagement et à l'appartenance

- Enthousiasme
- Sentiment d'utilité
- Sentiment d'appartenance
- Sentiment d'être à sa place
- Valorisation professionnelle
- Fierté

Émotions plus difficiles

- Frustration
- Inquiétude
- Stress
- Insécurité
- Doute
- Manque de confiance temporaire



L'évaluation des *Produits*

Dans le modèle CIPP, la dimension *Produits* vise à documenter les effets, les retombées et les transformations associés à la participation au programme. Elle permet d'examiner les résultats observés chez les personnes participantes à la suite de leur expérience, qu'il s'agisse des apprentissages réalisés, des changements dans les pratiques professionnelles, du développement de compétences ou encore de l'évolution de certaines croyances et perceptions. Cette dimension cherche ainsi à déterminer ce que le programme a concrètement produit pour les personnes qui y ont pris part.

Les résultats présentés dans cette section portent d'abord sur **le transfert des apprentissages issus de la formation dans la pratique**. Cette thématique permet de mieux comprendre dans quelle mesure les contenus, outils et réflexions abordés lors de la formation ont été réinvestis dans les pratiques professionnelles des personnes enseignantes et accompagnatrices. L'analyse de ces transferts constitue un indicateur important des retombées de la formation et de son utilité dans les contextes réels de travail.

La section aborde ensuite **les pistes d'amélioration issues de l'expérience de formation et d'accompagnement**. Bien que ces résultats prennent la forme de suggestions ou de besoins exprimés par les personnes participantes, ils constituent également des produits du processus d'évaluation puisqu'ils découlent directement du regard réflexif porté sur l'expérience vécue. Ils permettent ainsi d'identifier les dimensions du programme ayant généré des besoins résiduels ou des possibilités de développement pour l'avenir.

Les résultats portent également sur **les principaux apprentissages réalisés dans le cadre du programme**. Cette thématique permet de mettre en lumière les acquis professionnels, relationnels, pédagogiques et interculturels développés par les personnes participantes. Elle renseigne directement sur les transformations et les développements suscités par leur participation au programme, tant chez les membres du NPEIR que du PA.

Enfin, la section traite des **effets du programme sur le sentiment d'efficacité personnelle et des facteurs y ayant contribué**. Cette analyse permet de mieux comprendre comment l'expérience de formation et d'accompagnement a influencé les croyances des personnes participantes à l'égard de leur capacité à exercer efficacement leur rôle professionnel. Les résultats mettent en lumière les différentes sources ayant contribué au développement de ce sentiment d'efficacité ainsi que certains défis ou contextes ayant pu le fragiliser, offrant ainsi un portrait nuancé des retombées du programme sur les plans professionnel et personnel.

Le transfert des apprentissages issus de la formation dans la pratique

Cette section présente l'appréciation générale formulée par les personnes participantes à l'égard de la formation offerte à Ottawa ainsi que les principaux apprentissages qu'elles estiment avoir transférés dans leur pratique professionnelle et dans leur rôle

d'accompagnement. Bien que la formation ait déjà fait l'objet d'une évaluation par questionnaire, les entretiens permettaient ici de poser un regard rétrospectif sur cette expérience à la lumière de plusieurs mois vécus dans le programme et ainsi de mieux mettre en perspective et en relation certains éléments de la formation à partir des réalités concrètes rencontrées sur le terrain. Les résultats permettent notamment de mieux comprendre la manière dont les contenus abordés, les outils proposés et les réflexions suscitées durant la formation ont soutenu l'insertion professionnelle du NPEIR et les pratiques d'accompagnement du PA. Les témoignages montrent également les dimensions de la formation jugées les plus utiles, rassurantes et concrètement applicables dans les milieux scolaires.



Les entretiens réalisés auprès du nouveau personnel enseignant révèlent une perception très favorable de la formation reçue à Ottawa ainsi qu'un important réinvestissement des contenus abordés dans leur pratique professionnelle. Les personnes participantes mettent particulièrement en valeur le caractère rassurant de la formation, la richesse des échanges vécus ainsi que l'utilité concrète des outils et des stratégies proposés pour soutenir leur insertion dans le milieu scolaire canadien.

Une appréciation globale très positive de la formation

Cette appréciation générale positive ressort dans l'ensemble des témoignages recueillis, plusieurs personnes participantes attribuant des notes élevées à la formation, variant généralement entre 8 et 10 sur 10. La dimension rassurante et normalisante de la formation ressort dans plusieurs témoignages, certaines personnes participantes soulignant que celle-ci a contribué à réduire leur sentiment d'isolement en leur permettant de constater que d'autres personnes vivaient des réalités similaires. NPEIR 2 explique notamment que la formation a été « sécurisante » puisqu'elle lui a permis de réaliser qu'elle n'était pas la seule personne immigrante à vivre certaines difficultés d'adaptation. Elle ajoute que la formation l'a aidée à « comprendre le système éducatif, comprendre la diversité [et] à être résiliente ». NPEIR 3 attribue pour sa part un « 10 sur 10 sans hésiter », alors que NPEIR 6 souligne que sa perception de la formation s'est grandement transformée après y avoir participé. Initialement inquiète à propos de certaines dimensions administratives, elle considère ensuite la formation comme « très pertinente » et « très utile » pour le nouveau personnel arrivant.

L'importance de la rencontre initiale à Ottawa est également mise en lumière par plusieurs personnes participantes, qui soulignent le rôle joué par cette première rencontre dans la création de liens avec les personnes accompagnatrices et les autres personnes participantes. NPEIR 4 explique notamment que cette première rencontre a permis « d'avoir une idée de l'autre » avant la rentrée scolaire, ce qui aurait ensuite facilité les relations dans le milieu de travail. NPEIR 7 affirme pour sa part que « ce qu'on a vécu nous autres, à Ottawa [...] a facilité le travail » par la suite.

La transférabilité des apprentissages dans la pratique professionnelle

La transférabilité des apprentissages dans la pratique professionnelle des personnes enseignantes apparaît clairement dans les entretiens. Elles soulignent avoir été en mesure de réinvestir concrètement plusieurs contenus de la formation dans leur pratique quotidienne. Les éléments transférés concernent notamment la gestion des émotions et des comportements, les outils pédagogiques, les approches inclusives ainsi que les stratégies de communication et de relation.

Les apprentissages transférés en **gestion des émotions et des comportements** sont fréquemment mentionnés par les personnes participantes. NPEIR 1 explique notamment réutiliser les principes d'une théorie vue durant la formation afin de mieux réguler ses réactions lorsqu'elle vit des situations plus difficiles en classe. Elle précise que cette approche l'aide à réfléchir avant de réagir impulsivement. De son côté, NPEIR 2 affirme utiliser régulièrement les exercices de respiration et les stratégies de retour au calme présentés durant la formation et modélisés par l'animatrice, ajoutant qu'elle a compris « l'importance de cela » dans son travail quotidien.

Les **outils pédagogiques et les exemples de routine** constituent également un aspect important des apprentissages transférés dans les milieux scolaires. Les pauses actives sont notamment mentionnées par plusieurs personnes comme une stratégie fréquemment réinvestie dans leur pratique. NPEIR 4 souligne aussi l'utilité de la trousse remise durant la formation, qu'elle consulte encore afin de se référer à certaines notions, notamment en différenciation pédagogique. NPEIR 8 explique également avoir réutilisé différents jeux et stratégies présentés lors de la formation pour intervenir auprès de certains élèves plus perturbateurs.

Les **apprentissages liés au pluralisme et à l'inclusion** ressortent également comme des éléments importants transférés dans la pratique professionnelle du NPEIR. NPEIR 5 explique que les contenus portant sur le pluralisme lui permettent de mieux comprendre certains comportements d'élèves et d'ajuster son enseignement en conséquence : « du moment où tu comprends la culture de l'autre, tu arrives des fois à comprendre aussi les agissements de l'autre ». NPEIR 7 souligne pour sa part que les contenus liés au pluralisme « ont vraiment aidé », notamment en ce qui concerne l'inclusion et certaines nouvelles approches d'évaluation.

Les retombées sur les **relations professionnelles et la communication** apparaissent également dans plusieurs témoignages. NPEIR 1 explique que la formation lui avait donné davantage de « substance » pour échanger avec ses collègues canadiens dans différents contextes professionnels. La formation semble aussi avoir directement outillé NPEIR 8 dans ses relations avec les familles. Elle explique notamment que ces contenus l'ont aidée à « bien faire la communication avec les parents des élèves », en prenant davantage conscience qu'il s'agit d'une rencontre entre des personnes pouvant avoir des référents culturels différents. Elle souligne par ailleurs que la formation lui a permis d'adopter une posture plus proactive dans ses échanges avec les parents et avec l'équipe-école et avoir appris l'importance de « demander de l'aide » lorsqu'elle rencontre des difficultés, plutôt que de demeurer seule avec ses questionnements.

La perception d'une formation utile pour l'insertion professionnelle se dégage finalement de l'ensemble des résultats, plusieurs personnes participantes considérant que la formation offerte à Ottawa a été à la fois rassurante, pertinente et directement utile pour soutenir leur intégration professionnelle dans le milieu scolaire canadien.

PA

Les commentaires recueillis auprès du PA mettent en lumière une perception généralement très positive de la formation, particulièrement en ce qui concerne la qualité de l'animation, les réflexions entourant le pluralisme et la compréhension des réalités vécues par les personnes enseignantes immigrantes. Ils permettent aussi de mieux comprendre comment certaines ressources, stratégies et postures abordées durant la formation ont été transférées dans les pratiques concrètes d'accompagnement, tout en faisant ressortir certains besoins liés à des contenus davantage « pratico-pratiques » et adaptés aux réalités du terrain.

Une appréciation globale très positive de la formation

Une **appréciation globale positive** de la formation ressort des propos des personnes accompagnatrices, bien que certaines nuances apparaissent quant à l'utilité perçue de certains contenus pour leur rôle spécifique dans l'accompagnement. Cinq personnes participantes attribuent ainsi à la formation une note très élevée, variant entre 8 et 10 sur 10, tandis que trois autres lui accordent une note se situant entre 5 et 7. PA 6 attribue notamment la note parfaite de 10 sur 10 et souligne la qualité de l'animation ainsi que la capacité de la formatrice à s'adapter au groupe : « C'était vraiment bien organisé [...] Nathalie Sirois était vraiment bonne pour *read the crowd*, puis donner ce dont on avait besoin ». Elle décrit les quatre journées de formation comme « excellentes » et souligne également l'utilité du cartable remis durant la formation. PA 2 attribue pour sa part une note de 9 sur 10, estimant que la formation lui a permis de mieux comprendre les attentes liées à son rôle : « La formation [...] me préparait à aller dans la classe puis à comprendre ce qu'on attendait des personnes qui accompagnent ». Elle précise toutefois qu'il demeure impossible de prévoir entièrement les réalités humaines rencontrées sur le terrain et qu'en ce sens, il est difficile d'accorder une note parfaite. PA 5 offre également une note de 9 sur 10 et affirme avoir été très satisfaite des contenus abordés : « On a beaucoup couvert quand on était à Ottawa [...] franchement je suis très satisfaite ».

Certaines personnes accompagnatrices portent toutefois un regard plus nuancé sur l'équilibre entre les contenus théoriques et les besoins plus concrets liés à l'accompagnement en classe. PA 4 explique qu'elle avait initialement envisagé attribuer une note parfaite à la formation, mais que son expérience vécue sur le terrain l'a amenée à reconsidérer certains besoins davantage ancrés dans la pratique : « avec du recul, avec tout ce qu'on a fait en salle de classe, parce que j'avais besoin de "pratico-pratique" [...] je mets ça à huit ». Elle estime notamment que la formation aurait gagné à être plus longue afin d'approfondir certains aspects liés aux réalités quotidiennes de l'accompagnement. Dans le même sens, PA 1, qui a aussi offert une note de 8, souligne l'importance des contenus portant sur le pluralisme, les biais et les microagressions, tout en mentionnant qu'un apport

plus concret lui aurait été utile pour soutenir sa tâche : « C'était très important de savoir ce qu'était le pluralisme [...] mais avoir un peu plus de concret, je pense que ça m'aurait aidé avec ma tâche ».

D'autres personnes considèrent que la formation a surtout joué un rôle de validation de leur posture professionnelle plutôt que de développement de nouvelles compétences. PA 7 attribue une note de 7 sur 10 et explique que la formation lui a principalement permis de confirmer qu'elle possédait déjà les bonnes attitudes et la bonne posture pour accompagner une personne enseignante immigrante : « C'était bon dans le sens de [...] pouvoir me dire : "Ok, je suis sur la bonne ligne, j'ai la bonne attitude, j'ai la tête correcte" ». Enfin, PA 9 porte le regard le plus critique sur la formation en attribuant une note de 5 sur 10 quant à son utilité spécifique pour le rôle d'accompagnement, bien qu'elle affirme accorder « 100 % » à la pertinence globale du projet. Selon elle, certains contenus liés au pluralisme auraient pu être abrégés afin de laisser davantage de place à des contenus plus directement liés aux stratégies pédagogiques concrètes, à la planification et à la gestion de classe dans le cadre de l'accompagnement.

La transférabilité des apprentissages dans la pratique d'accompagnement

Les résultats présentés montrent que plusieurs contenus, outils et réflexions abordés durant la formation ont été concrètement réinvestis dans les pratiques d'accompagnement du PA. Les propos recueillis mettent notamment en lumière des apprentissages liés à la sensibilisation interculturelle, au développement de la posture d'accompagnement, à l'utilisation d'outils communs ainsi qu'à l'adaptation des stratégies aux besoins particuliers du NPEIR.

Les apprentissages liés à la **sensibilisation interculturelle et au développement de la posture d'accompagnement** ressortent fortement dans plusieurs entretiens. PA 1 explique notamment que les contenus portant sur le pluralisme, les microagressions et les biais lui ont permis de mieux comprendre les réalités vécues par le NPEIR tout en l'amenant à réfléchir à ses propres façons d'interagir avec la personne accompagnée : « ça m'a permis de peut-être mieux la comprendre aussi, à mieux comprendre mes biais potentiels et la façon dont j'interagissais avec elle [...] et de faire attention au fait que j'avais des préjugés ». Dans le même esprit, PA 6 souligne que certains contenus l'ont amenée à prendre conscience de formes de microagressions parfois banalisées dans les interactions quotidiennes. Elle donne notamment l'exemple des commentaires portant sur l'accent : « j'ai tendance à dire comme : "Hey! J'aime ton accent, d'où tu viens ?" [...] Je n'ai jamais réfléchi au fait que peut-être que ça insulte le monde; sur ça, ça m'a comme ouvert les yeux ». PA 5 considère pour sa part que la formation a été « cruciale » et très enrichissante pour sa pratique future de personne accompagnatrice. PA 6 ajoute avoir particulièrement apprécié les contenus portant sur les différentes façons d'aider une personne au-delà du mentorat traditionnel : « Vraiment, vous avez touché les aspects importants, différentes approches, des façons qu'on pouvait aider les personnes ».

Les entretiens montrent également que la formation a permis à plusieurs personnes accompagnatrices de mieux comprendre **les écarts pouvant exister entre différents paradigmes éducatifs**. PA 9 explique notamment avoir pris conscience de l'ampleur du

changement que peut représenter, pour une personne enseignante immigrante, l'adaptation au système scolaire canadien : « j'avais sous-estimé combien il est difficile de changer de paradigme lorsqu'une personne arrive d'une autre culture, mais surtout aussi d'un autre système d'éducation où la mémorisation puis l'obéissance sont plutôt à la base ». Ces propos mettent en lumière les ajustements importants que doit parfois effectuer le NPEIR dans leur manière de concevoir l'enseignement et les apprentissages.

Le développement d'un langage commun entre le PA et le NPEIR apparaît également comme un élément facilitant les échanges et la relation d'accompagnement. PA 2 explique notamment qu'il lui semblait important que les deux membres de la dyade aient suivi la même formation : « Je pense qu'il est important de faire la formation pour les profs autant que pour les mentors [...] parce qu'il faut qu'on soit tous les deux avec au moins un même fond [...], un langage commun ». Certaines dyades ont ainsi réinvesti des concepts vus durant la formation, notamment ceux liés au système vagal et aux codes de couleurs associés aux états émotionnels. PA 7 explique à ce sujet : « quand on était dans certaines situations [...] on était capable de dire : "Ok, [les élèves] ne sont pas dans le vert maintenant" ». Elle ajoute que ce référentiel lui permettait également de mieux comprendre l'état émotionnel de la personne accompagnée : « j'étais plus à l'éveil de savoir si NPEIR 7 était dans sa zone verte [...] Puis des moments où elle était dans le bleu. Puis des moments, souvent, où elle était dans le rouge ».

Le réinvestissement concret des outils de formation ressort clairement des entretiens, plusieurs ressources présentées durant la formation ayant été intégrées aux pratiques d'accompagnement des personnes participantes. Le cartable remis lors de la formation apparaît notamment comme une ressource de référence importante pour plusieurs personnes accompagnatrices. PA 1 souligne l'utilité du matériel pour soutenir sa pratique au quotidien : « Je pense que le cartable était vraiment utile [...] Et parfois, je me référais aux documents ». Dans le même sens, PA 6 attribue une note parfaite à la formation en raison, notamment, de la richesse du contenu présenté dans le cartable : « Dix. Parce que je l'ai trouvé vraiment excellente, surtout avec le *binder* plein d'informations. Vous pouvez toujours aller vérifier là-dedans ». Même lorsque le matériel était moins directement consulté, sa simple présence semblait rassurante : « Je ne suis pas allée souvent, mais j'avais le cartable pas loin » (PA 4).

Le transfert des stratégies d'animation et de régulation émotionnelle vécues durant la formation ressort également dans plusieurs témoignages. PA 4 explique notamment que les pauses actives et les moments de détente proposés durant la formation lui ont rappelé l'importance de ralentir et de prendre soin du climat émotionnel dans l'accompagnement : « Nathalie Sirois, tout au long, tu sais, elle nous arrêtait régulièrement : "Ok. On va faire cette petite activité-là pour se détendre." [...] Alors ça, vraiment, c'est revenu : "Hé! Ça c'est important." ». Elle précise avoir ensuite discuté de cette stratégie avec NPEIR 4 et l'avoir réinvestie dans leur pratique. PA 1 mentionne également que les activités proposées en début de formation constituaient, selon elle, un bon modelage de pratiques transférables en contexte scolaire : « Nathalie faisait des activités au début [...] et je pense que ça c'était un bon modelage de choses qu'on pouvait faire ».

Une **réflexion favorisant une relation d'accompagnement plus humaine** ressort également de certains propos, les discussions entourant les différentes postures d'accompagnement ayant contribué à humaniser davantage la relation avec la personne accompagnée. Par exemple, PA 4 explique que le fait d'aborder différents rôles possibles de la personne accompagnatrice lui a permis de sortir d'un cadre strictement professionnel ou évaluatif : « Je me souviens, on avait parlé de tous les rôles que l'accompagnateur avait [...] j'ai eu la chance de jouer plusieurs rôles. Tu sais la marraine. [...] c'était rassurant de se faire dire que oui, à un moment donné tu vas vouloir jouer plus ce rôle-là que ce rôle-là ». Elle ajoute que cette réflexion lui a permis de développer une relation plus authentique et moins marquée par une distance professionnelle rigide.

Enfin, certains témoignages montrent que les personnes accompagnatrices ont dû **adapter les outils proposés durant la formation au profil particulier du NPEIR** qu'elles accompagnaient. PA 6 explique notamment qu'elle n'a pas utilisé l'ensemble des outils présentés puisque les besoins de la personne qu'elle accompagnait différaient de ceux d'une personne nouvellement entrée dans la profession : « je n'ai pas nécessairement utilisé tous les exemples de choses qu'elle nous a donnés parce que [...] les besoins de NPEIR 6 étaient différents d'un nouvel enseignant qui arrive ». PA 2 partage une réflexion similaire en soulignant que l'accompagnement, et donc le matériel utilisé, doit nécessairement être adapté à la personne accompagnée et à la dynamique propre à chaque jumelage.

Les pistes d'amélioration issues de l'expérience de formation

Dans cette section, des pistes d'amélioration formulées à l'égard de la formation offerte à Ottawa sont exposées. Bien que celle-ci soit largement appréciée pour sa pertinence et la qualité des contenus proposés, les entretiens révèlent certains besoins liés à la densité de la formation, au développement de contenus davantage concrets et pratiques, à la préparation aux réalités administratives du système scolaire canadien ainsi qu'à l'organisation de la relation d'accompagnement.

NPEIR

Plusieurs pistes d'amélioration concernant la formation offerte à Ottawa sont proposées par le NPEIR. Bien que celle-ci soit jugée très pertinente et utile dans l'ensemble, les personnes enseignantes soulignent certains ajustements qui permettraient, selon elles, de mieux répondre aux réalités vécues lors de leur insertion professionnelle. Les principaux éléments évoqués concernent la durée et la densité de la formation, le besoin de contenus davantage pratiques, la préparation aux exigences administratives ainsi que la structuration de l'accompagnement.

Le **caractère très dense de la formation** constitue l'élément d'amélioration le plus fréquemment mentionné par les personnes consultées. Plusieurs expliquent que la quantité importante d'informations abordées en seulement quelques jours rendait parfois l'assimilation des contenus plus difficile. NPEIR 6 suggère notamment que la formation puisse être offerte sur une période plus longue, affirmant qu'au lieu de quatre jours, une formation

répartie sur une plus longue période serait préférable. Dans le même sens, NPEIR 3 souligne qu'il y avait « beaucoup d'informations en une fois » et qu'il aurait été utile de rendre les contenus « plus digestes » en laissant davantage de temps pour l'assimilation. NPEIR 1 mentionne également que certains concepts plus théoriques lui semblaient parfois difficiles à saisir dans le contexte d'une formation déjà très chargée.

NPEIR 4 propose aussi des **ajustements dans l'animation de la formation** et suggère la présence de plus d'une personne formatrice afin de favoriser davantage les échanges et les discussions.

Un **besoin accru de contenus pratiques et de mises en situation** ressort également des propos recueillis auprès de quelques personnes participantes. Tel que mentionné précédemment, certaines souhaitent que la formation accorde une plus grande place à des contenus directement liés à la réalité de la salle de classe. Bien que les contenus théoriques portant sur le pluralisme soient jugés pertinents, des personnes aimeraient davantage d'exemples concrets, d'études de cas et de simulations inspirées du quotidien scolaire. NPEIR 5 propose notamment l'utilisation de « petits sketchs » où une personne pourrait jouer « le rôle peut-être d'un élève à comportement » afin que les personnes participantes puissent réfléchir ensemble aux réactions possibles et aux solutions à privilégier. Elle résume ce besoin en demandant « beaucoup plus de la mise en situation, des mises en situation concrètes ». Dans le même sens, NPEIR 8 insiste pour que la formation ressemble davantage à la dernière journée, qu'elle considère comme la plus utile, puisqu'elle contenait « plus de stratégies qu'on peut appliquer en classe, des cas des élèves qui ont besoin des stratégies... des choses plus concrètes ». NPEIR 6 regrette également l'absence de davantage de « cas concrets réels » vécus dans les écoles canadiennes.

Certaines personnes auraient aussi souhaité être davantage préparées aux **exigences administratives et organisationnelles du système scolaire canadien**. Elles expliquent avoir vécu un certain choc lors de la rentrée scolaire face à la quantité de documents, de procédures et d'éléments de planification à gérer. NPEIR 1 aurait notamment aimé pouvoir travailler plus tôt sur certains outils administratifs, comme les plans annuels ou les plans d'intervention, qu'elle décrit comme des éléments qui l'ont « secouée ». NPEIR 4 propose également qu'une « feuille de route » présentant les principales étapes et responsabilités de l'année scolaire soit remise dès le début de la formation afin d'offrir une meilleure vue d'ensemble du fonctionnement scolaire canadien. Il est à noter que la mise en œuvre d'un tel outil à l'échelle du programme demeure toutefois complexe, puisque les exigences, les outils et les procédures administratives varient selon les provinces, les conseils scolaires et les milieux d'enseignement. Dans le même sens, NPEIR 6 souligne que les dimensions administratives liées à l'immigration, aux procédures ou aux salaires étaient peu abordées, alors qu'elles occupaient une place importante dans le vécu des personnes immigrantes.

Enfin, certaines personnes participantes estiment que la formation pourrait être davantage utilisée pour **structurer concrètement la relation d'accompagnement et préparer les premières semaines de travail** en dyade. NPEIR 5 suggère notamment que le dernier jour de formation serve à planifier plus explicitement le fonctionnement des premiers jours d'école

avec la personne accompagnatrice. Selon elle, cette clarification initiale aurait facilité le démarrage de l'accompagnement.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que les personnes participantes apprécient fortement la formation reçue, mais souhaitent qu'elle soit davantage étalée dans le temps, plus concrète et encore plus ancrée dans les réalités pratiques, administratives et organisationnelles du travail enseignant en contexte canadien.

PA

L'analyse des entretiens des personnes accompagnatrices permet d'approfondir certains besoins liés à l'organisation structurelle de la formation et aux conditions de mise en place de la relation d'accompagnement. Les personnes participantes soulignent principalement l'importance d'ajuster le rythme et la densité de la formation, tout en accordant davantage de temps au travail en dyade avant le début des classes.

D'abord, quelques personnes participantes considèrent que, bien que très appréciée pour la qualité de ses contenus, **la formation était particulièrement dense et intensive**. PA 1 explique avoir ressenti une certaine surcharge liée à la quantité d'informations présentées sur une courte période : « je trouvais les journées longues parce qu'il y avait tellement d'informations. Alors tu sais, c'était beaucoup de nouvelles informations, alors c'était un peu intense ». Avec le recul, elle estime que « peut-être que 5 jours auraient été mieux ». PA 4 partage un point de vue similaire et considère également qu'un étalement des contenus aurait facilité l'intégration des apprentissages : « avec du recul [...] on s'est dit : "Hé! Ça aurait pu être plus que quatre jours pour qu'on puisse y arriver" ».

Les personnes accompagnatrices mettent également en lumière l'importance de **disposer de davantage de temps de collaboration en dyade** avec le NPEIR durant la formation. PA 6 insiste particulièrement sur la pertinence de pouvoir développer la relation d'accompagnement avant le début des classes, dans un contexte moins stressant et plus propice aux échanges : « avoir ce temps, un peu plus de temps avec la personne avant que l'école commence [...] se connaître, puis la deuxième journée [...] juste pour préparer, pour voir à long terme c'est quoi nos attentes ». Elle souligne également l'importance et les bénéfices de ce « *neutral territory* [territoire neutre] » pour construire la relation. PA 4 partage cette préoccupation et estime qu'un temps plus important consacré au travail en dyade aurait permis d'aborder plus concrètement les besoins pédagogiques du NPEIR.

Les pistes d'amélioration issues de l'expérience d'accompagnement

Les paragraphes suivants présentent les principales pistes d'amélioration formulées par les personnes participantes à l'égard du dispositif d'accompagnement. Bien que l'appréciation générale du volet accompagnement du programme soit très positive, les entretiens ont permis d'identifier certains ajustements susceptibles de bonifier davantage le soutien offert au NPEIR ainsi que les conditions d'exercice du rôle d'accompagnement. Les résultats mettent notamment en lumière des besoins liés à la durée et à l'organisation temporelle du programme, à la préparation des premières semaines d'enseignement, aux modalités de

collaboration ainsi qu'au soutien et à l'encadrement offerts aux personnes accompagnatrices.

NPEIR

Les membres du NPEIR ont formulé certaines pistes d'amélioration visant à bonifier davantage le soutien offert. Les propositions recueillies concernent principalement la durée de l'accompagnement, la préparation préalable à l'entrée en fonction ainsi que certaines dimensions organisationnelles et administratives du dispositif.

La principale amélioration proposée par les personnes enseignantes concerne la **durée de l'accompagnement**. Plusieurs estiment que le soutien offert devrait se poursuivre plus longtemps afin d'accompagner le NPEIR tout au long de leur première année d'enseignement, voire au-delà. NPEIR 2 suggère que l'accompagnement puisse durer jusqu'à l'obtention du permis définitif d'enseigner, alors que d'autres souhaitent minimalement qu'il se poursuive jusqu'à la fin de l'année scolaire plutôt que de se terminer en cours d'année. NPEIR 7 considère même qu'un tel soutien devrait devenir une ressource « permanente » au sein des établissements scolaires, sous forme de personne ressource.

Une **meilleure préparation avant l'entrée en classe** apparaît également comme une piste d'amélioration importante pour plusieurs personnes accompagnées. Certaines expliquent qu'il aurait été utile de pouvoir planifier certaines dimensions du travail enseignant avec la personne accompagnatrice avant d'être plongées dans le rythme intense de la rentrée scolaire. NPEIR 1 mentionne à ce sujet qu'elle aurait aimé travailler avec PA 1 sur son plan annuel ainsi que sur certains documents liés aux plans d'intervention avant le début des classes. Dans le même sens, NPEIR 5 propose que le dernier jour de la formation à Ottawa soit utilisé pour clarifier concrètement le fonctionnement de l'accompagnement et la manière dont les premières semaines se dérouleront dans les écoles.

Le **besoin de balises administratives et organisationnelles plus claires** ressort également des témoignages. Des personnes enseignantes soulignent l'importance de recevoir davantage de repères afin de mieux structurer le début de l'accompagnement et de mieux comprendre certaines procédures liées au système scolaire canadien. NPEIR 5 suggère notamment qu'un « canevas » ou une ligne directrice commune soit remis aux personnes accompagnatrices afin de mieux encadrer les premiers jours d'accompagnement.

Un **ajustement dans l'organisation des rencontres** est également proposé par certaines personnes. Elles souhaitent que les rencontres soient davantage adaptées à leurs réalités professionnelles et personnelles. NPEIR 1 suggère notamment d'éviter les rencontres durant les périodes de préparation afin de préserver ce temps de travail personnel. De son côté, NPEIR 8 explique que les rencontres après l'école représentaient parfois une source de pression supplémentaire en raison de ses responsabilités familiales et qu'elle préférait des rencontres intégrées à l'horaire scolaire. NPEIR 7 propose de privilégier des demi-journées plus fréquentes plutôt que des journées complètes afin d'assurer un meilleur suivi pédagogique et une plus grande continuité auprès des élèves.

PA

L'analyse des propos recueillis auprès des personnes accompagnatrices fait également ressortir plusieurs pistes d'ajustement visant à bonifier le dispositif d'accompagnement. Elles soulignent certains éléments organisationnels, collaboratifs et structurels qui pourraient être améliorés afin de mieux répondre aux besoins du NPEIR et de soutenir plus adéquatement le rôle des personnes accompagnatrices. Les suggestions formulées s'inscrivent d'ailleurs souvent en continuité avec les défis évoqués précédemment et portent principalement sur l'organisation temporelle du programme, les modalités de collaboration, le soutien accordé aux personnes accompagnatrices ainsi que la clarification des attentes liées à leur rôle.

L'**ajustement du calendrier et de la durée de l'accompagnement** constitue l'une des principales pistes d'amélioration soulevées par les personnes accompagnatrices. Le besoin d'étendre la durée du programme jusqu'à la fin de l'année scolaire représente d'ailleurs l'un des constats les plus récurrents dans les propos recueillis. Plusieurs personnes accompagnatrices considèrent que la fin de l'accompagnement en février ou en mars survient trop tôt dans le parcours d'insertion professionnelle du NPEIR. Selon elles, plusieurs dimensions importantes du travail enseignant demeurent à accompagner après cette période, notamment les bulletins de fin d'année, les évaluations administratives, la planification de l'année suivante ainsi que certaines étapes clés du développement professionnel. PA 2 souligne notamment que si l'accompagnement se poursuivait jusqu'à la toute fin de l'année scolaire, cela permettrait de réaliser un bilan particulièrement riche de l'année scolaire. PA 7 insiste pour sa part sur l'importance de vivre l'année scolaire dans sa globalité, « jusqu'au mois de mai, juin », soulignant que l'arrêt du programme en cours d'année était aussi difficile pour les élèves qui perdaient une personne significative de leur environnement scolaire. Enfin, PA 9 considère qu'« un autre cycle » d'accompagnement serait parfois nécessaire afin de permettre une plus grande autonomie professionnelle et un ancrage plus durable des pratiques pédagogiques.

Le **besoin de temps de préparation et de collaboration hors de la classe** est également largement ressorti des témoignages recueillis. Certaines regrettent notamment de ne pas avoir pu établir des bases plus solides avec la personne accompagnée avant l'arrivée des élèves. PA 1 suggère par exemple des rencontres en amont de la rentrée afin de soutenir la planification à long terme et de préparer plus sereinement l'entrée dans la profession. PA 6 insiste elle aussi sur l'importance d'avoir « un peu plus de temps avec la personne avant que l'école commence » afin de permettre une meilleure appropriation des programmes et des attentes pédagogiques.

Tel que mentionné un peu plus tôt, certaines personnes expriment le besoin de disposer de moments de collaboration « purs », à l'extérieur de la classe, permettant d'approfondir certains aspects du travail d'accompagnement sans devoir simultanément gérer les élèves. PA 8 explique notamment qu'elle aurait souhaité plus de « journées pour le travail ensemble en dyade », jugeant ce type de temps « absolument nécessaire » pour des tâches complexes comme l'évaluation. PA 4 propose quant à elle des rencontres régulières avec suppléance, à raison « d'une par mois », alors que PA 9 suggère une utilisation plus flexible du temps du

projet afin de permettre certaines rencontres individuelles, de la formation ou des échanges avec les parents.

Les propos recueillis font également ressortir l'importance du soutien mutuel et des occasions de réseautage entre personnes accompagnatrices. En effet, les résultats montrent que certaines personnes accompagnatrices ont ressenti le besoin d'échanger davantage avec leurs collègues afin de partager leurs expériences, discuter des défis rencontrés et valider leurs pratiques d'accompagnement. Certaines décrivent avoir spontanément créé des espaces informels de discussion afin de se rassurer et d'échanger à propos de leurs expériences respectives. PA 4 mentionne notamment avoir organisé une rencontre *Zoom* avec d'autres personnes accompagnatrices afin de vérifier si elles vivaient des réalités semblables : « On veut valider certaines choses ». PA 9 estime pour sa part qu'un espace formel d'échange mis en place par les responsables du projet aurait été bénéfique : « J'aurais souhaité [...] un forum pour discuter des choses d'une façon générale ». Ces propos montrent que le rôle d'accompagnement pouvait parfois être vécu de manière relativement isolée et que les personnes accompagnatrices ressentaient elles aussi un besoin de soutien professionnel et de concertation.

La clarification des rôles et des attentes dans le cadre du programme constitue enfin une dernière piste d'amélioration soulevée par des personnes accompagnatrices. Plusieurs auraient effectivement souhaité bénéficier de repères plus explicites concernant les dimensions à travailler auprès du NPEIR ainsi que les attentes institutionnelles associées au programme. PA 8 explique notamment qu'elle aurait souhaité disposer de davantage de temps « pour connaître les attentes du projet », se demandant parfois : « est-ce que c'est ça qu'ils veulent de moi? ». Elle mentionne avoir eu besoin de « lignes directrices » et d'un « but clair » afin de mieux orienter son accompagnement. Dans le même sens, PA 4 suggère de définir plus explicitement « les incontournables » du travail d'accompagnement et les « domaines qu'il faut absolument toucher » dans le cadre du soutien offert au NPEIR.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que les améliorations proposées par les personnes accompagnatrices visent principalement à offrir un accompagnement plus durable, plus flexible et davantage structuré. Elles soulignent également l'importance de soutenir non seulement le NPEIR, mais aussi les personnes accompagnatrices elles-mêmes, notamment par des espaces de concertation, des repères clairs et des conditions organisationnelles favorisant encore davantage une collaboration de qualité.

Les principaux apprentissages réalisés dans le cadre du programme

Dans cette section sont présentés les résultats permettant de mieux comprendre les principaux apprentissages réalisés par les personnes participantes à travers leur expérience du programme. Les propos recueillis montrent que le programme a constitué un important levier de développement professionnel pour les personnes impliquées. Les apprentissages évoqués touchent notamment la posture professionnelle, la gestion de classe, la différenciation pédagogique, les compétences relationnelles ainsi que le développement d'une plus grande sensibilité interculturelle et d'une meilleure compréhension des réalités du système scolaire canadien. Les résultats mettent également en lumière des

transformations plus personnelles liées à la confiance en soi, à l'écoute et au sentiment de compétence dans le rôle professionnel occupé.

NPEIR

Le NPEIR a également été questionné sur les principaux apprentissages réalisés dans le cadre du programme. Les résultats montrent que ces apprentissages, exprimés en quelques mots, sont principalement liés à la gestion de classe, à la différenciation pédagogique, à la compréhension du fonctionnement administratif du système scolaire canadien ainsi qu'au développement de compétences relationnelles et professionnelles.

Les **apprentissages liés à la gestion de classe et aux comportements** sont les plus fréquemment mentionnés. NPEIR 1 explique avoir appris à intervenir auprès des élèves sans les « challenger » ainsi qu'à évaluer davantage par l'observation en classe. NPEIR 2 souligne avoir gagné en assurance et mieux organisé ses tâches professionnelles. Quant à NPEIR 3, elle mentionne que l'accompagnement l'a aidée à structurer davantage ses routines de classe et à mieux gérer certains comportements d'élèves, alors que NPEIR 8 évoque le développement d'une approche plus proactive de la gestion de classe.

Les **apprentissages liés à la différenciation pédagogique** ressortent également dans plusieurs témoignages. Par exemple, NPEIR 3 explique avoir appris à mieux cibler les besoins particuliers des élèves afin d'ajuster ses activités pédagogiques. NPEIR 7 affirme avoir développé une meilleure compréhension de la différenciation en réalisant que certains élèves nécessitent des adaptations plus importantes.

La **compréhension du fonctionnement administratif et organisationnel du système scolaire canadien** constitue aussi un apprentissage important pour plusieurs. NPEIR 2 mentionne notamment avoir appris à remplir différents documents administratifs, comme les bulletins scolaires. NPEIR 5 résume pour sa part ses principaux apprentissages par les notions de « compréhension, adaptation et développement des stratégies ».

Enfin, des personnes participantes soulignent des **apprentissages liés à la communication et au développement de leur posture professionnelle**. NPEIR 8 explique avoir appris à mieux communiquer avec les parents, mais aussi à demander de l'aide lorsqu'elle en ressent le besoin. NPEIR 4 évoque pour sa part une plus grande maîtrise de ses contenus d'enseignement ainsi qu'un sentiment accru de satisfaction professionnelle.

Dans l'ensemble, les propos recueillis montrent que l'expérience du programme a favorisé le développement de nombreux apprentissages chez les personnes enseignantes d'immigration récente. Ceux-ci touchent autant les dimensions pédagogiques et organisationnelles du travail enseignant que les aspects relationnels et professionnels liés à l'insertion dans le système scolaire canadien. Les principaux mots et expressions pouvant être dégagés des discours des personnes participantes pour décrire ces apprentissages sont les suivants :

- gestion de classe
- approche proactive
- demande d'aide
- assurance professionnelle

- gestion des comportements
- observation des élèves
- intervention bienveillante
- organisation du travail
- routines de classe
- fonctionnement administratif
- différenciation pédagogique
- adaptation aux besoins des élèves
- compréhension du système scolaire canadien
- communication avec les parents
- maîtrise des contenus d'enseignement
- satisfaction professionnelle
- confiance en soi
- développement de la posture professionnelle

PA

L'analyse des propos recueillis à propos de leurs principaux apprentissages montre que l'expérience d'accompagnement a constitué un important levier de développement professionnel pour les personnes accompagnatrices. Les apprentissages réalisés concernent principalement le développement d'une posture d'écoute et de recul, une plus grande sensibilité interculturelle ainsi qu'un renforcement de la confiance professionnelle.

Le **développement d'une posture d'écoute et de recul** constitue l'un des principaux apprentissages évoqués par les personnes accompagnatrices. Plusieurs expliquent avoir appris à ralentir leur réflexe de « donner la solution » afin de laisser davantage de place au cheminement du NPEIR. PA 2 souligne notamment avoir dû apprendre à « prendre du recul » et à se montrer moins directive : « je suis très habituée à dire : "c'est ça, c'est ça" [...] Là, il a fallu que je me calme ». Dans le même sens, PA 4 mentionne avoir appris à « laisser la place » à l'autre et à reconnaître qu'une personne pouvait enseigner différemment d'elle « mais [être] tout aussi bon[ne] ». PA 6 évoque également le développement d'une posture plus empathique, marquée par « la patience », « l'ouverture d'esprit » et une plus grande écoute des réalités vécues par l'autre.

Le **développement d'une sensibilité interculturelle** ressort également de manière importante dans les propos recueillis. Les propos de plusieurs personnes accompagnatrices indiquent que le programme a favorisé une meilleure compréhension des réalités interculturelles et des parcours migratoires du NPEIR. PA 2 explique notamment avoir réalisé qu'il ne fallait pas généraliser les expériences des personnes provenant d'un même pays. PA 7 affirme pour sa part être devenue « plus consciente de l'interculturalité [et] de la pluralité » dans ses interventions, tandis que PA 9 souligne que la découverte du parcours personnel de l'enseignante accompagnée l'a aidée à devenir « plus compréhensive envers toute cette réalité-là ».

Le renforcement de la confiance professionnelle représente enfin un autre apprentissage important mentionné par des personnes accompagnatrices. Plusieurs décrivent le programme comme une occasion de développer leur capacité à intervenir dans des situations plus délicates ou inconfortables. PA 7 mentionne notamment avoir appris « à [se] faire confiance » et « à être courageuse » dans certaines situations relationnelles plus complexes avec NPEIR 7.

Dans l'ensemble, les propos montrent que l'expérience d'accompagnement a contribué à transformer la posture professionnelle des personnes accompagnatrices et à enrichir leur compréhension des réalités vécues par les personnes enseignantes d'immigration récente. Les apprentissages rapportés dépassent les seules dimensions techniques de l'accompagnement et touchent également des aspects relationnels, interculturels et personnels. Les principaux mots et expressions pouvant être dégagés des discours des personnes accompagnatrices pour décrire ces apprentissages sont les suivants :

- Écoute
- Prise de recul
- Posture non directive
- Laisser place à l'autre
- Empathie
- Patience
- Ouverture d'esprit
- Compréhension de l'autre
- Sensibilité interculturelle
- Conscience de la pluralité
- Compréhension des parcours migratoires
- Décentration
- Remise en question des généralisations
- Compréhension interculturelle
- Confiance professionnelle
- Courage professionnel
- Adaptation relationnelle
- Sentiment de compétence
- Développement de la posture d'accompagnant
- Humanisation de l'accompagnement

Les effets du programme sur le sentiment d'efficacité personnelle et les facteurs y ayant contribué

Cette section porte sur les effets du programme sur le sentiment d'efficacité personnelle des personnes participantes ainsi que sur les principales sources ayant contribué à son développement. Les résultats permettent d'examiner dans quelle mesure l'expérience de formation et d'accompagnement a influencé les croyances d'efficacité des personnes participantes à l'égard de leurs capacités à exercer efficacement leur rôle professionnel. Ils mettent également en lumière les expériences, les interactions et les conditions ayant favorisé le renforcement de ces croyances d'efficacité, tout en identifiant certains défis ou situations ayant pu les fragiliser temporairement.

NPEIR

Les résultats montrent que l'expérience vécue dans le cadre du programme a renforcé le sentiment d'efficacité personnelle du NPEIR dans plusieurs dimensions de sa pratique et, plus largement, dans sa pratique en général. Les entretiens permettent également de mieux comprendre les principales sources ayant favorisé le développement de ce sentiment, tout comme certains défis ou situations ayant pu le fragiliser ponctuellement au cours du processus d'insertion professionnelle.

L'impact général du programme sur le sentiment d'efficacité personnelle

L'analyse des propos liés au sentiment d'efficacité personnelle du nouveau personnel enseignant montre que, selon les personnes participantes, le programme a contribué à une transformation importante de leurs croyances d'efficacité. En effet, plusieurs personnes se

sentent désormais plus compétentes dans différentes dimensions de leur travail enseignant, principalement grâce à l'accompagnement individualisé reçu. Plusieurs ont d'ailleurs mentionné se sentir plus compétentes dans certaines dimensions qu'elles percevaient auparavant comme particulièrement difficiles, notamment la gestion de classe, les relations professionnelles et l'appropriation du curriculum canadien. NPEIR 4 affirme notamment être désormais plus à l'aise dans la gestion des conflits entre élèves et dans les rencontres avec les parents. NPEIR 3 et NPEIR 8 évoquent quant à elles une plus grande efficacité dans la gestion proactive des comportements. Pour sa part, NPEIR 6 explique se sentir davantage compétente par rapport au programme d'études et mentionne utiliser des stratégies pédagogiques plus variées et dynamiques. NPEIR 7 souligne avoir développé davantage de confiance dans ses relations avec ses collègues, alors qu'il avait auparavant tendance à éviter ce type d'interactions.

Les sources des croyances d'efficacité en tant que personnes enseignantes

L'accompagnement individualisé apparaît comme la principale source de renforcement du sentiment d'efficacité personnelle chez plusieurs personnes accompagnées. Celles-ci expliquent que, contrairement à la formation plus générale, l'accompagnement permettait de répondre directement à leurs besoins concrets dans la classe. NPEIR 6 souligne notamment que l'accompagnement venait compléter les apprentissages théoriques en les appliquant à sa réalité immédiate. NPEIR 4 explique également que l'accompagnement était particulièrement efficace parce qu'il était « factuel », c'est-à-dire directement lié aux difficultés rencontrées quotidiennement en classe. Plusieurs personnes participantes mettent aussi en évidence l'importance de l'aspect humain et sécurisant de cette présence. NPEIR 8 insiste notamment sur le fait que l'accompagnement lui permettait de « ne pas se sentir seule » face aux difficultés rencontrées. Quant à NPEIR 7, elle souligne l'importance du modelage pédagogique, expliquant que le fait d'observer directement sa personne accompagnatrice enseigner lui permettait de développer rapidement de nouvelles stratégies et donc de se sentir de plus en plus efficace.

De façon plus spécifique, les rétroactions positives provenant de divers acteurs et actrices du milieu scolaire ont constitué un facteur important dans le renforcement des croyances d'efficacité. NPEIR 1 explique avoir été très touchée par les commentaires positifs d'une aide-élève qui soulignait ses progrès en gestion de classe en parlant d'un élève : « au début, c'était chaotique, mais là tu l'as dans ta paume de main! ». Plusieurs personnes mentionnent aussi l'importance des évaluations positives reçues de la direction ou des collègues. Pour d'autres, ce sont plutôt les réactions des élèves ou des parents qui renforcent leur sentiment d'efficacité. NPEIR 3 évoque avec émotion les remerciements et les câlins reçus de ses élèves en fin d'année, alors que NPEIR 7 se dit fière lorsque des parents remarquent l'amélioration du français oral de leur enfant. La validation offerte par la personne accompagnatrice constitue également une source importante de sécurité professionnelle. NPEIR 6 explique notamment que le fait d'entendre sa mentore lui dire « c'est parfait » après certaines observations agissait comme un puissant encouragement.

Malgré cette progression positive du sentiment d'efficacité personnelle, certaines situations fragilisent ponctuellement la confiance professionnelle des personnes interrogées. Plusieurs montrent que certains défis administratifs ou culturels demeurent particulièrement

insécurisants. NPEIR 2 raconte notamment avoir vécu un moment « déprimant » après avoir commis des erreurs dans l'envoi de courriels aux parents, ce qui avait entraîné une intervention de la direction. Elle mentionne également avoir parfois douté de sa légitimité lorsque certains parents s'adressaient directement à la direction pour régler de petits conflits au lieu d'aller vers elle. D'autres évoquent des moments de remise en question liés à certaines **situations vécues en classe**. NPEIR 3 explique notamment avoir été ébranlée lorsqu'un élève lui a « tenu tête » devant le groupe, ce qui l'a amenée à se demander : « est-ce que je fais bien ? ». Certaines personnes mentionnent également des **formes d'autocritique ou de comparaison avec leurs collègues**. NPEIR 8 raconte par exemple avoir ressenti de l'insécurité en comparant son rythme de progression avec celui d'une autre enseignante. Enfin, la fatigue et la charge de travail ressortent également comme des éléments pouvant diminuer temporairement le sentiment d'efficacité personnelle, particulièrement au début du programme.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que le programme a contribué de manière importante au renforcement du sentiment d'efficacité personnelle du NPEIR. Les témoignages mettent particulièrement en évidence le rôle central joué par l'accompagnement individualisé, la validation professionnelle et les rétroactions positives dans le développement progressif de la confiance professionnelle des personnes participantes.

PA

Cette fois, les résultats concernent les éléments de l'expérience ayant contribué à renforcer ou, dans certains cas, à fragiliser le sentiment d'efficacité personnelle des personnes accompagnatrices. Ils mettent en lumière différentes sources d'efficacité associées au programme, notamment la reconnaissance reçue, les retombées observées chez le NPEIR et les élèves, le sentiment d'utilité ainsi que la légitimité conférée par la formation et le cadre du projet. Les témoignages permettent également d'identifier certaines conditions relationnelles et professionnelles ayant influencé les croyances d'efficacité des personnes accompagnatrices tout au long de leur expérience.

Les sources des croyances d'efficacité en tant que personnes accompagnatrices

L'analyse des propos met en évidence différents aspects de l'expérience ayant contribué à hausser, mais parfois aussi à fragiliser, le sentiment d'efficacité personnelle des personnes accompagnatrices. Les témoignages recueillis montrent que le sentiment d'efficacité personnelle des personnes accompagnatrices a notamment été renforcé par la reconnaissance reçue, les progrès observés chez le NPEIR et les élèves, le sentiment d'être utile ainsi que la légitimité apportée par le cadre du programme et la formation reçue. Certains propos laissent toutefois entrevoir que certaines situations plus complexes ou certains défis relationnels pouvaient également fragiliser momentanément les croyances d'efficacité.

La **reconnaissance et les rétroactions positives** occupent une place importante dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle des personnes accompagnatrices.

Plusieurs expliquent que les commentaires positifs reçus de la part du NPEIR ou d'autres personnes du milieu ont contribué à renforcer leur confiance dans leur rôle. PA 1 mentionne notamment que le fait d'entendre que l'enseignante parlait positivement de son accompagnement lui a « donné beaucoup plus de confiance ». De la même façon, PA 2 explique que certains commentaires reçus de NPEIR 2 lui ont confirmé qu'elle avait « fait un bon travail ». Dans le même sens, PA 9 souligne que le fait d'entendre l'enseignante expliquer concrètement l'impact de certaines de ses interventions « l'a rassuré[e] » et a permis de « valid[er] certaines choses ». PA 8 mentionne aussi que le fait d'entendre directement l'enseignante dire qu'elle se sentait « tellement mieux équipée » était particulièrement rassurant.

Les résultats observés chez les élèves et le NPEIR constituent également une importante source de valorisation professionnelle pour les personnes accompagnatrices. Plusieurs expliquent que les progrès constatés dans les pratiques pédagogiques ou dans les apprentissages des élèves confirmaient la pertinence de leur accompagnement. PA 8 évoque notamment « la satisfaction de voir les résultats des élèves » s'améliorer grâce aux nouvelles approches pédagogiques mises en place. Elle ajoute que les commentaires positifs d'autres collègues à propos de ces mêmes élèves lui ont également montré qu'elle était « sur la bonne piste » en accompagnant NPEIR 8. PA 5 considère pour sa part que les résultats positifs obtenus chez les élèves et NPEIR 5 démontraient que « la façon dont on a choisi de fonctionner marche », renforçant ainsi sa confiance dans la démarche d'accompagnement.

Le sentiment d'être utile et de répondre à des besoins concrets ressort également comme une dimension importante du sentiment d'efficacité personnelle des personnes accompagnatrices. Plusieurs décrivent une forte satisfaction liée au fait de pouvoir soutenir directement le NPEIR dans son quotidien professionnel. PA 4 mentionne également qu'elle se sentait « à son service » afin de soutenir sa réussite et de lui transmettre rapidement un sentiment de confiance.

La légitimité professionnelle apportée par le programme et par la formation reçue constitue un autre aspect important relevé dans les témoignages des personnes accompagnatrices. Elles expliquent que le cadre formel du projet ainsi que les contenus de formation reçus leur ont permis de se sentir plus légitimes et confiantes dans leur rôle d'accompagnatrice. PA 9 mentionne notamment que la formation suivie à Ottawa lui permettait de se rappeler qu'elle avait reçu « des contenus [...] officiels par quelqu'un de très compétent », ce qui renforçait sa confiance dans ses interventions. PA 2 souligne également que la passion et l'expérience des personnes accompagnatrices démontrées lors de la formation et tout au long du programme contribuaient à renforcer leur sentiment de légitimité professionnelle. Selon elle, le fait que le NPEIR puissent constater qu'il est possible d'être « encore passionnés après 40 ans » dans la profession venait confirmer la valeur de leur expérience et de leur expertise comme personnes accompagnatrices.

Enfin, la qualité du lien développé avec le NPEIR et le sentiment d'être bien accueillie dans les milieux scolaires semblent avoir facilité l'exercice du rôle d'accompagnement. PA 4 explique notamment avoir rapidement senti que « ça va bien marcher » avec NPEIR 4, ajoutant que les risques pris de part et d'autre « se sont avérés très positifs ». PA 1 souligne également l'importance du bon accueil reçu de la part des élèves et de l'enseignante

accompagnée, mentionnant que le fait de sentir qu'« on s'appuyait » contribuait à renforcer sa confiance dans son rôle.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que l'expérience du programme semble avoir contribué à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des personnes accompagnatrices en valorisant leur expertise, en mettant en lumière l'impact concret de leur accompagnement et en favorisant des relations professionnelles positives et significatives avec le NPEIR.

LES PISTES DE RECOMMANDATIONS

Les résultats de cette recherche permettent de dégager un ensemble de constats susceptibles d'alimenter la réflexion entourant l'évolution du programme *Enseigner : mille parcours, une passion!* Au-delà de l'évaluation de ses retombées, l'analyse met en lumière plusieurs forces à préserver ainsi que certaines pistes d'amélioration pouvant contribuer à optimiser les différents dispositifs du programme.

Les recommandations présentées dans cette section s'appuient sur les principaux constats issus de l'évaluation réalisée selon le modèle CIPP. Elles visent à soutenir la révision et le développement du programme en tenant compte à la fois des besoins exprimés par les personnes participantes, des conditions de mise en œuvre observées ainsi que des retombées documentées. Certaines recommandations concernent plus spécifiquement les contenus et les modalités de la formation offerte au NPEIR et au PA, alors que d'autres portent davantage sur l'organisation de l'accompagnement, la mobilisation des milieux scolaires ou encore les mécanismes favorisant le transfert et la pérennisation des apprentissages.

Dans une perspective d'amélioration continue, ces recommandations ne visent pas à transformer les fondements du programme, mais plutôt à consolider les éléments qui contribuent à son succès tout en apportant certains ajustements susceptibles d'en accroître la portée, la cohérence et l'efficacité. Elles permettent ainsi de dégager des orientations concrètes pour soutenir l'évolution future du dispositif tout en préservant les caractéristiques qui en font la valeur et la pertinence auprès des personnes enseignantes provenant de l'international et des personnes qui les accompagnent.

Enfin, il importe de préciser que certaines recommandations concernent directement le programme lui-même et peuvent ainsi être mises en œuvre par les responsables de sa conception et de son déploiement, notamment la CTF/FCE et le Centre mondial du pluralisme. D'autres ciblent davantage les conditions locales d'implantation et dépendent en partie des conseils scolaires, des établissements scolaires ou des milieux qui souhaiteront s'approprier le programme. Les recommandations formulées doivent donc être comprises comme des pistes de réflexion destinées à l'ensemble des acteurs et des actrices impliqués dans l'accueil, l'accompagnement et l'insertion professionnelle du NPEIR, plusieurs d'entre elles renvoyant autant aux conditions de mise en œuvre du programme dans les milieux qu'au programme lui-même. Elles ont pour objectif d'alimenter les réflexions, les décisions et les pratiques des organisations qui mettront en œuvre le programme, afin de favoriser une réponse cohérente aux besoins identifiés dans le cadre de cette recherche et de la précédente.

L'évaluation du *Contexte* : des besoins spécifiques justifiant un programme adapté

L'analyse de la dimension *Contexte* met en lumière les besoins, les attentes et les réalités qui ont motivé la mise en place du programme *Enseigner : mille parcours, une passion!* Les résultats permettent de mieux comprendre les défis, les attentes et les préoccupations qui jalonnent l'insertion professionnelle du NPEIR dans le système scolaire canadien, ainsi que les réalités vécues par les personnes accompagnatrices appelées à les soutenir. Ils mettent également en évidence la pertinence du programme au regard de ces besoins spécifiques ainsi que l'importance de maintenir une approche interculturelle adaptée aux réalités migratoires, professionnelles et culturelles des personnes participantes.

Les réalités et les besoins du nouveau personnel enseignant d'immigration récente

L'analyse de la dimension *Contexte* met en lumière la pertinence du programme au regard des besoins particuliers vécus par le NPEIR ainsi que des réalités propres aux personnes accompagnatrices. Les résultats montrent que l'insertion professionnelle de ce personnel ne se limite pas à l'apprentissage de nouvelles pratiques pédagogiques, mais implique également une importante adaptation culturelle, professionnelle et administrative. Bien que plusieurs de ces personnes arrivent avec une expérience de l'enseignement, elles doivent composer avec un décalage parfois important entre les systèmes éducatifs de leur pays d'origine et celui du Canada. Ce « choc du réel » se manifeste notamment dans l'appropriation de nouvelles approches pédagogiques centrées sur l'inclusion, la différenciation et le socioconstructivisme, dans la gestion de classes plus hétérogène ainsi que dans la compréhension de normes relationnelles et culturelles parfois implicites. À cela s'ajoutent les défis liés à la reconnaissance des qualifications professionnelles, à la compréhension des procédures administratives et à l'établissement de relations de collaboration avec les parents et les différents acteurs du milieu scolaire. Ces constats font écho à ceux mis en lumière dans la recherche de Gagnon (2024), qui soulignait déjà que l'insertion professionnelle du personnel enseignant d'immigration récente s'inscrit dans un processus complexe d'adaptation à de nouvelles réalités pédagogiques, culturelles, administratives et relationnelles dépassant largement les seuls enjeux liés à l'enseignement en classe.

Les attentes et les défis des personnes accompagnatrices

Les résultats montrent également que les personnes accompagnatrices abordent le programme avec leurs propres attentes et préoccupations. Bien que fortement motivées à soutenir l'insertion du NPEIR, plusieurs d'entre elles doivent composer avec une transition plus ou moins aisée vers une posture d'accompagnement fondée sur l'écoute, la collaboration et le soutien, après avoir longtemps occupé des fonctions davantage associées à la supervision, à l'évaluation ou à la direction. Certaines expriment également des incertitudes quant à leur capacité à transposer les apprentissages réalisés durant la formation en interventions concrètes dans le contexte complexe et souvent imprévisible de l'accompagnement en salle de classe.

La pertinence d'un programme répondant à des besoins spécifiques

Les données recueillies appuient la pertinence du programme. Les personnes participantes soulignent notamment l'importance de pouvoir échanger avec d'autres personnes vivant des réalités semblables, ce qui contribue à diminuer le sentiment d'isolement souvent associé à l'expérience migratoire et à l'insertion professionnelle. Le programme semble également jouer un rôle important dans la reconstruction et la validation de l'identité professionnelle du NPEIR en reconnaissant explicitement la valeur de leur expérience antérieure et leur contribution au système scolaire canadien.

L'importance de maintenir une approche interculturelle spécialisée

Enfin, l'ensemble des résultats met en évidence l'importance de préserver le caractère spécifique et interculturel du programme. Les besoins exprimés dépassent largement ceux auxquels répondent habituellement les dispositifs d'insertion professionnelle généraux. Le décodage des normes sociales et scolaires, la compréhension des réalités migratoires, l'accompagnement dans l'adaptation culturelle ainsi que la médiation entre différents référents professionnels et culturels apparaissent comme des dimensions essentielles du soutien offert. Ces constats suggèrent que la force du programme réside précisément dans sa capacité à reconnaître et à accompagner la complexité des parcours migratoires et professionnels des personnes enseignantes d'immigration récente.

Recommandations découlant de l'évaluation du *Contexte*

Les résultats de l'évaluation de la dimension *Contexte* montrent que le programme répond à des besoins réels, complexes et distinctifs vécus par le NPEIR. Ils suggèrent davantage des ajustements et des consolidations que des transformations majeures du programme. Les recommandations du tableau 7 visent donc à préserver les forces du programme tout en renforçant sa capacité à répondre aux besoins identifiés.

Tableau 7. Recommandations basées sur l'évaluation de la dimension *Contexte* du programme

	Recommandation	Justification
1	Maintenir le caractère spécialisé du programme destiné au NPEIR	Les résultats indiquent que les réalités vécues par les personnes enseignantes d'immigration récente diffèrent de celles généralement rencontrées dans les programmes d'insertion professionnelle destinés à l'ensemble du nouveau personnel enseignant. Il est donc recommandé de maintenir un dispositif spécifiquement conçu pour le NPEIR plutôt que de l'intégrer à des programmes d'accueil plus génériques. Les dimensions liées à l'adaptation culturelle, à la reconnaissance des acquis, à la compréhension des normes implicites du système scolaire canadien et aux défis migratoires doivent demeurer au cœur du programme.
2	Conserver l'importance accordée à	L'analyse des données met en évidence la valeur du programme comme espace de décodage des référents culturels, sociaux et

	l'interculturalité et à la médiation culturelle	professionnels du milieu scolaire canadien. Il est recommandé de préserver cette composante et de continuer à offrir des occasions explicites de réflexion sur les différences culturelles, les rapports école-famille, les attentes institutionnelles ainsi que les normes relationnelles propres au contexte canadien.
3	Renforcer les contenus liés à la gestion de classe et aux réalités pédagogiques canadiennes	Bien que les dimensions interculturelles apparaissent essentielles, les résultats montrent également que le NPEIR vit un important choc professionnel lié à la gestion de classe, à la différenciation pédagogique et aux approches socioconstructivistes. Il est recommandé de maintenir ces contenus tout en leur accordant une place encore plus importante dans le programme afin de soutenir plus rapidement le développement de repères professionnels adaptés au contexte scolaire canadien.
4	Préserver et multiplier les espaces de réseautage entre personnes enseignantes immigrantes	La possibilité de rencontrer d'autres personnes vivant des réalités similaires constitue l'un des éléments les plus appréciés du programme. Il est recommandé de conserver les moments de réseautage, d'échanges et de partage d'expériences entre les personnes enseignantes, ceux-ci contribuant directement à réduire le sentiment d'isolement, à normaliser certaines difficultés vécues et à renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle. Il pourrait également être pertinent de multiplier ces occasions d'échange au-delà de la formation initiale, notamment par la mise en place de forums de discussion, de communautés de pratique ou d'autres espaces de réseautage permettant aux personnes participantes de maintenir des contacts tout au long du programme.
5	Consolider la formation des personnes accompagnatrices en matière de posture d'accompagnement	Les résultats montrent que la principale transition vécue par plusieurs personnes accompagnatrices concerne le passage d'une posture de supervision ou d'expertise à une posture d'accompagnement. Il est recommandé de maintenir cet objectif central de la formation et de continuer à soutenir explicitement le développement de compétences liées à l'écoute, au questionnement, à la co-construction des solutions et à l'accompagnement non évaluatif.
6	Outiller davantage les personnes accompagnatrices face aux réalités du NPEIR	Bien que les personnes accompagnatrices se montrent très motivées à soutenir le NPEIR, plusieurs expriment des incertitudes quant à leur rôle ou à leur capacité d'intervention. Il est recommandé d'enrichir les contenus permettant de mieux comprendre les réalités migratoires, les défis identitaires et les enjeux d'adaptation vécus par les personnes enseignantes d'immigration récente, afin de renforcer leur sentiment de préparation dès le début du programme.
7	Maintenir la reconnaissance explicite de l'expertise antérieure du NPEIR	Les résultats montrent que le programme joue un rôle important dans la reconstruction de la légitimité professionnelle du NPEIR. Il est recommandé de préserver les activités, les messages et les pratiques qui valorisent l'expérience acquise à l'étranger et qui présentent les personnes enseignantes immigrantes comme des

		professionnels compétents en processus d'adaptation plutôt que comme des personnes débutantes devant être entièrement formées aux réalités canadiennes.
8	Renforcer l'information offerte sur les aspects administratifs et organisationnels du système scolaire	Les défis liés à la reconnaissance des qualifications, aux procédures administratives, aux attentes institutionnelles et au fonctionnement du système scolaire demeurent importants. Il est recommandé d'offrir davantage de repères, d'outils ou de ressources permettant aux personnes participantes de mieux comprendre ces dimensions dès leur entrée dans le programme.

Synthèse : ce qu'il faut préserver et ce qu'il faut bonifier

Les résultats de l'évaluation du *Contexte* conduisent à une conclusion claire : les fondements du programme doivent être maintenus. La spécialisation du dispositif, l'approche interculturelle, la reconnaissance des parcours migratoires, le réseautage entre pairs et la présence d'un accompagnement adapté constituent les principales forces du programme. Les ajustements à envisager concernent surtout le renforcement de certains contenus pratiques, le soutien offert aux personnes accompagnatrices et l'accompagnement des enjeux administratifs et pédagogiques propres à l'insertion professionnelle en contexte scolaire canadien. Les enjeux liés à la reconnaissance des qualifications, aux procédures administratives et aux attentes institutionnelles relèvent toutefois davantage des milieux qui choisiront de s'approprier et de mettre en œuvre le programme, les réalités administratives et les exigences réglementaires variant sensiblement d'une province et d'un territoire à l'autre.

L'évaluation des *Intrants* : des ressources de qualité, mais des ajustements à envisager

L'analyse de la dimension *Intrants* met en lumière la qualité générale des ressources, des contenus et des modalités retenus dans la conception du programme. Les résultats montrent que les personnes participantes apprécient fortement les outils mis à leur disposition ainsi que la pertinence des thématiques abordées. Ils révèlent toutefois certaines tensions liées à la densité de la formation, à l'équilibre entre les contenus théoriques et pratiques ainsi qu'aux modalités d'organisation des dispositifs.

Des ressources pédagogiques largement appréciées

L'un des principaux points forts du programme concerne la qualité du matériel pédagogique remis aux personnes participantes. Les guides, fascicules, cartables et autres documents de référence sont largement reconnus pour leur pertinence, leur richesse et leur utilité dans la pratique. Les personnes accompagnatrices, tout comme les membres du personnel de direction, soulignent la valeur de ces outils pour soutenir l'accompagnement et l'encadrement, ainsi que pour favoriser le transfert des apprentissages dans les milieux scolaires. Plusieurs considèrent toutefois que le rythme de la formation ne permettait pas toujours d'explorer pleinement l'ensemble des ressources proposées. Bien que l'appréciation du matériel soit très élevée, certaines personnes suggèrent également une

modernisation des supports par le recours à des formats numériques, à des codes QR ou à un portfolio électronique facilitant leur consultation sur le terrain.

Une formation jugée pertinente, mais très dense

La question du temps constitue le principal défi soulevé dans l'évaluation des *Intrants*. Plusieurs personnes enseignantes estiment que la quantité d'informations présentées durant les quatre journées de formation était difficile à assimiler dans un laps de temps aussi restreint. Les résultats montrent que cette densité a parfois entraîné une surcharge cognitive, limitant l'appropriation de certains contenus pourtant jugés très pertinents. Le personnel de direction partage également cette préoccupation en soulignant que la richesse de la formation aurait mérité davantage de temps pour être pleinement intégrée. Bien que les personnes accompagnatrices portent un regard plus favorable sur la durée de la formation, plusieurs reconnaissent néanmoins que le rythme était exigeant et parfois fatigant.

Un besoin d'équilibre entre pluralisme et contenus pratiques

Les contenus portant sur le pluralisme, l'interculturalité et les réalités migratoires sont largement valorisés par les personnes participantes. Ces apprentissages semblent avoir favorisé une meilleure compréhension des réalités vécues par le NPEIR et contribué au développement de postures plus inclusives et empathiques. Malgré cela, les résultats montrent également un besoin important de contenus davantage ancrés dans les réalités concrètes du travail enseignant.

La gestion de classe apparaît comme la priorité la plus fréquemment évoquée par les personnes enseignantes. Elles souhaitent disposer d'un plus grand nombre de stratégies pour intervenir auprès d'élèves présentant des comportements difficiles, gérer les conflits et composer avec l'hétérogénéité des groupes. Le besoin d'outils concrets de planification ressort également, plusieurs personnes exprimant le souhait d'avoir accès à des modèles, gabarits et exemples de planification annuelle, mensuelle ou quotidienne adaptés au contexte scolaire canadien.

Les défis liés à l'intégration des technologies éducatives constituent un autre besoin nommé. Pour certaines personnes enseignantes d'immigration récente, l'utilisation des outils technologiques présents dans les écoles canadiennes représente une source importante d'adaptation.

Enfin, les relations avec les parents sont également identifiées comme un domaine nécessitant davantage de soutien. Plusieurs souhaiteraient bénéficier de mises en situation, de simulations ou de modèles de communication permettant de mieux comprendre les attentes et les codes relationnels propres au contexte scolaire canadien.

Recommandations découlant de l'évaluation des *Intrants*

Dans l'ensemble, les résultats montrent que les *Intrants* du programme sont perçus comme étant de grande qualité et largement adaptés aux besoins des personnes participantes. Ils mettent toutefois en évidence l'importance d'ajuster certaines modalités organisationnelles

et pédagogiques afin de maximiser l'appropriation des contenus et de soutenir encore davantage le transfert des apprentissages dans la pratique. Plutôt que de transformer les fondements du programme, dont les forces ont été largement reconnues par les personnes participantes, les recommandations du tableau 8 visent à consolider ses principaux atouts tout en apportant des améliorations ciblées permettant de répondre plus efficacement aux besoins observés.

Tableau 8. Recommandations basées sur l'évaluation de la dimension *Intrants* du programme

	Recommandation	Justification
1	Maintenir la qualité et la richesse du matériel pédagogique	Les résultats indiquent que les guides, fascicules et outils de référence constituent l'une des principales forces du programme. Il est recommandé de conserver l'ensemble des ressources actuellement offertes, tout en poursuivant leur mise à jour périodique afin d'assurer leur pertinence et leur cohérence avec l'évolution des réalités scolaires et migratoires.
2	Moderniser les formats de diffusion des ressources	Bien que le contenu des outils soit fortement apprécié, des personnes souhaitent pouvoir y accéder plus facilement dans leur pratique quotidienne. Il est recommandé de développer progressivement des versions numériques des principaux documents, d'intégrer davantage de codes QR, de ressources interactives ou de plateformes numériques centralisées afin de faciliter la consultation et le partage des contenus sur le terrain.
3	Revoir la durée et le rythme de la formation	La densité des contenus apparaît comme la principale limite soulevée par les personnes participantes. Il est recommandé d'envisager un étalement de la formation sur cinq ou six jours, ou encore de répartir certains contenus dans le temps afin de favoriser leur appropriation. L'objectif n'est pas nécessairement d'ajouter davantage de contenus, mais de permettre une assimilation plus progressive de ceux déjà offerts.
4	Préserver la complémentarité entre les contenus interculturels et pédagogiques	Les résultats montrent que les contenus liés au pluralisme, à l'interculturalité et aux réalités migratoires sont jugés essentiels et complémentaires et doivent ainsi demeurer au cœur du dispositif de formation. Il est recommandé de conserver cette orientation distinctive tout en veillant à maintenir un équilibre avec les dimensions plus directement liées à la pratique enseignante.
5	Accroître la place accordée aux contenus pratiques	Les personnes participantes expriment un besoin important d'outils directement transférables dans leur pratique. Il est recommandé de bonifier les contenus portant sur la gestion de classe, la différenciation pédagogique, la planification de l'enseignement, les relations avec les parents ainsi que l'utilisation des technologies éducatives. Ces thématiques devraient être abordées à partir de situations authentiques et de problématiques fréquemment rencontrées par le NPEIR.

6	Favoriser davantage les approches expérientielles et interactives	Les résultats suggèrent que les personnes participantes retirent un bénéfice important des activités concrètes et contextualisées. Il est recommandé d'augmenter la place accordée aux simulations, aux études de cas, aux jeux de rôle, aux analyses de situations réelles et aux démonstrations de pratiques.
7	Mettre en place une préparation préalable à la formation	Afin de réduire la surcharge cognitive vécue durant les journées de formation, il est recommandé de transmettre à l'avance certains documents administratifs, lectures préparatoires ou capsules d'introduction permettant aux personnes participantes de se familiariser avec certaines notions avant leur arrivée à la formation.
8	Prévoir un temps formel de travail en dyade avant la rentrée scolaire	Les résultats démontrent une forte appréciation de la journée de formation commune réunissant les membres de la dyade, laquelle permet d'amorcer la relation d'accompagnement et de clarifier certaines attentes avant le début de l'année scolaire. Dans le même ordre d'idées, il est recommandé de prévoir, dans le respect des conventions collectives et des conditions de travail applicables, une ou plusieurs journées de travail conjointes entre la personne accompagnatrice et la personne accompagnée avant le début de l'année scolaire afin de clarifier les attentes, planifier les premières semaines, amorcer le développement de la relation de confiance et établir des bases solides pour la collaboration à venir.

Synthèse : ce qu'il faut préserver et ce qu'il faut bonifier

Les résultats de l'évaluation des *Intrants* conduisent à recommander le maintien des principaux fondements du programme, notamment la qualité du matériel pédagogique, l'importance accordée au pluralisme et à l'interculturalité ainsi que la richesse des contenus proposés. Les principaux ajustements concernent plutôt la durée et le rythme de la formation, l'augmentation des contenus pratiques et expérientiels, la modernisation des outils ainsi que la création de conditions favorisant une meilleure appropriation des apprentissages et une préparation plus efficace à l'accompagnement.

L'évaluation des *Processus* : une expérience d'accompagnement riche, mais confrontée à des contraintes organisationnelles

L'analyse de la dimension *Processus* met en lumière la manière dont le programme s'est concrètement déployé dans les milieux scolaires ainsi que les expériences vécues par les personnes participantes. Les résultats montrent que la principale force du programme réside dans la qualité de la relation d'accompagnement développée entre les personnes accompagnatrices et accompagnées. Ils révèlent toutefois certaines limites liées aux conditions de mise en œuvre, notamment en ce qui concerne le temps disponible pour la collaboration, les contraintes organisationnelles des écoles et le niveau variable d'implication des directions et des équipes-écoles.

Une relation d'accompagnement au cœur de la réussite du programme

L'accompagnement apparaît comme l'élément le plus marquant de l'expérience vécue par les personnes enseignantes immigrantes. Ces dernières portent un regard très positif sur ce volet du programme, plusieurs lui attribuant des évaluations exceptionnelles. Au-delà du soutien pédagogique offert, l'accompagnement semble avoir permis de rompre le sentiment de solitude souvent associé à l'insertion professionnelle du NPEIR. Pour plusieurs, le simple fait de savoir qu'une personne-ressource était disponible pour les soutenir dans leurs questionnements et leurs difficultés constituait déjà une source importante de sécurité.

Selon les témoignages, cette appréciation repose en grande partie sur la posture adoptée par les personnes accompagnatrices. Les résultats montrent que celles-ci ont généralement privilégié une relation fondée sur le partenariat, l'écoute et la collaboration plutôt que sur l'évaluation ou le contrôle. Cette posture de non-jugement a favorisé l'établissement d'un climat de confiance permettant aux personnes accompagnées d'exprimer leurs difficultés sans craindre d'être perçues comme incompétentes. Dans un contexte où plusieurs vivent déjà une remise en question de leur identité professionnelle, cette sécurité psychologique apparaît comme une condition essentielle à l'apprentissage et au développement professionnel.

Le modelage pédagogique constitue également l'une des stratégies les plus appréciées. La possibilité d'observer concrètement une personne expérimentée intervenir en classe permet aux personnes accompagnées de mieux comprendre comment les principes pédagogiques abordés durant la formation se traduisent dans la pratique. Les stratégies observées deviennent ainsi plus accessibles, plus concrètes et plus facilement transférables à leur propre pratique enseignante.

L'accompagnement joue enfin un rôle important de validation professionnelle. Les rétroactions positives reçues de la part des personnes accompagnatrices contribuent à renforcer la confiance du NPEIR et à reconstruire progressivement un sentiment de légitimité parfois fragilisé par le processus migratoire et les démarches de reconnaissance professionnelle.

Des contraintes temporelles limitant le potentiel de l'accompagnement

Malgré la qualité de la relation développée, les résultats montrent que la mise en œuvre du programme s'est heurtée à des contraintes de temps. Le manque de périodes de collaboration en dehors de la présence des élèves apparaît comme le principal défi rencontré par les dyades.

Plusieurs personnes accompagnatrices soulignent également ne pas avoir disposé du temps nécessaire pour planifier à long terme, analyser certaines situations complexes ou offrir des rétroactions approfondies. Les échanges pédagogiques devaient souvent être réalisés dans l'urgence, durant les pauses, entre deux activités ou à la fin des journées de travail. Bien que ces moments aient permis de maintenir le soutien offert, ils limitaient les possibilités de réflexion approfondie et de développement professionnel.

Un rôle déterminant, mais variable, des membres du personnel de direction et des équipes-écoles

Les résultats montrent également que la réussite de l'accompagnement dépend en partie de l'implication des membres du personnel de direction et des milieux scolaires. Lorsque les directions soutiennent activement le projet, facilitent les libérations nécessaires et sensibilisent les équipes-écoles aux réalités du NPEIR, les conditions sont généralement réunies pour favoriser une intégration harmonieuse.

Toutefois, les résultats révèlent un risque de déresponsabilisation institutionnelle. Dans certains milieux, la présence d'une personne accompagnatrice semblait parfois amener certains membres du personnel à considérer que l'intégration du NPEIR relevait exclusivement de cette dernière. Cette perception avait pour effet de réduire la responsabilité collective de l'équipe-école dans l'accueil et le soutien du nouveau personnel enseignant.

Les résultats montrent également que certaines directions ou certains collègues étaient peu informés des objectifs du programme ou des réalités particulières vécues par les personnes enseignantes immigrantes. Cette situation limitait parfois les occasions de sensibilisation interculturelle et pouvait contribuer à l'émergence de malentendus ou de pratiques peu respectueuses de l'autonomie professionnelle du NPEIR.

Une personne accompagnatrice rapporte notamment des situations où des décisions concernant l'organisation de la classe ou certaines pratiques professionnelles étaient prises sans consultation préalable de la personne enseignante concernée. Ces situations semblent parfois refléter des biais implicites ou une méconnaissance du parcours professionnel déjà accompli par les personnes enseignantes d'immigration récente.

Recommandations découlant de l'évaluation des *Processus*

Dans l'ensemble, les résultats montrent que la force du programme repose principalement sur la qualité des relations humaines qui se développent dans le cadre de l'accompagnement. La confiance, la disponibilité, le modelage pédagogique et la validation professionnelle apparaissent comme des leviers particulièrement puissants de développement et d'insertion professionnelle. Toutefois, les résultats mettent également en évidence l'importance des conditions organisationnelles entourant la mise en œuvre du programme. Les recommandations du tableau 9 visent ainsi à préserver les composantes relationnelles qui constituent le cœur du dispositif tout en apportant certains ajustements aux conditions de déploiement du programme et de ses dispositifs afin d'en optimiser l'efficacité, la portée et les retombées auprès des personnes participantes.

Tableau 9. Recommandations basées sur l'évaluation de la dimension *Processus* du programme

	Recommandation	Justification
1	Préserver la posture d'accompagnement fondée sur le partenariat et le non-jugement	Les résultats montrent que la sécurité psychologique créée par les personnes accompagnatrices constitue l'un des principaux facteurs de réussite du programme. Il est recommandé de maintenir au cœur de la formation destinée aux personnes accompagnatrices les principes liés à cette posture d'écoute, de

		non-jugement, de collaboration et de partenariat. Cette posture apparaît comme une condition essentielle à l'établissement de la confiance et au développement professionnel du NPEIR.
2	Développer des outils concrets pour soutenir la pratique accompagnatrice	Bien que la formation permette de développer une posture d'accompagnement adaptée, des personnes accompagnatrices expriment le besoin de repères facilitant la traduction de ces principes dans leur pratique quotidienne. Il pourrait être pertinent de développer des outils tels qu'un guide de l'accompagnement, des grilles de discussion, des exemples de questions réflexives, des scénarios d'intervention, des canevas de rencontre ou encore un plan de développement professionnel partagé avec le NPEIR. Ces outils permettraient de soutenir la cohérence des pratiques d'accompagnement tout en laissant la flexibilité nécessaire pour répondre aux besoins particuliers de chaque dyade.
3	Maintenir le modelage pédagogique comme stratégie centrale d'accompagnement	Le modelage pédagogique est identifié comme l'une des pratiques les plus appréciées et les plus transférables du programme. Il est recommandé de conserver une place importante aux observations en classe, au coenseignement et aux démonstrations concrètes de pratiques pédagogiques. La formation des personnes accompagnatrices devrait mettre encore davantage l'accent sur cette stratégie afin qu'elles puissent en reconnaître le potentiel et l'utiliser efficacement dans leur accompagnement. Ces modalités permettent de rendre les apprentissages plus accessibles et facilitent leur intégration dans la pratique quotidienne.
4	Préserver l'approche individualisée de l'accompagnement	Les résultats montrent que la disponibilité de la personne accompagnatrice et l'adaptation du soutien aux besoins spécifiques du NPEIR constituent des éléments distinctifs du programme. Il est recommandé de maintenir cette approche personnalisée qui favorise la création de liens significatifs et permet de répondre aux défis particuliers rencontrés par chaque personne accompagnée.
5	Prévoir davantage de temps formel pour le travail en dyade	Le principal obstacle relevé concerne le manque de temps consacré à la planification, à la réflexion et aux échanges pédagogiques. Il est recommandé d'intégrer davantage de moments de collaboration formels dans le programme afin de permettre aux dyades d'analyser les situations vécues, de planifier à moyen terme et d'approfondir certaines questions professionnelles.
6	Clarifier le rôle attendu des membres de la direction d'école	Les résultats montrent que l'implication des membres du personnel de direction influence la qualité de la mise en œuvre du programme. Il est recommandé de définir plus explicitement les responsabilités attendues des directions et de leur fournir des repères clairs concernant leur rôle dans le soutien du NPEIR, l'accompagnement de la dyade et la mobilisation de l'équipe-école. Il apparaît également souhaitable de mettre en place des mécanismes de communication plus systématiques avec les

		directions dès le début du programme afin de les informer de ses objectifs, de ses modalités et des conditions favorables à sa réussite. Une meilleure compréhension du projet par les directions pourrait favoriser leur engagement, leur soutien à la dyade ainsi que la mobilisation de l'ensemble du milieu scolaire autour de l'insertion professionnelle du NPEIR.
7	Sensibiliser davantage les équipes-écoles aux réalités du NPEIR	Certaines situations révèlent une méconnaissance des défis vécus par les personnes enseignantes d'immigration récente. Il est recommandé de mettre en place des activités de sensibilisation destinées aux équipes-écoles afin de favoriser une meilleure compréhension des réalités du NPEIR, de réduire les biais implicites et de soutenir une culture d'accueil plus inclusive.
8	Favoriser une culture de responsabilité partagée et de reconnaissance professionnelle à l'égard du NPEIR	Les résultats montrent l'importance de promouvoir une responsabilité collective à l'égard de l'insertion professionnelle du NPEIR. Il est recommandé de sensibiliser les membres du personnel de direction, les équipes-écoles et les autres acteurs et actrices du milieu à leur rôle dans l'accueil et l'accompagnement du NPEIR, tout en valorisant son expertise antérieure, son autonomie professionnelle et sa participation active aux décisions qui concernent sa pratique et son environnement de travail.
9	Explorer la possibilité de prolonger certaines modalités d'accompagnement	Compte tenu de la richesse des retombées associées à la relation d'accompagnement, il pourrait être pertinent d'explorer des modalités permettant de maintenir certains liens ou espaces d'échange au-delà des périodes les plus intensives du programme. Dans un scénario optimal, l'accompagnement couvrirait l'ensemble de l'année scolaire afin de soutenir les différentes étapes de l'insertion professionnelle et de favoriser une intégration plus durable au milieu scolaire.

Synthèse : ce qu'il faut préserver et ce qu'il faut bonifier

Les résultats de l'évaluation des *Processus* conduisent à recommander le maintien des principaux ingrédients qui font la force du programme, notamment la qualité de la relation d'accompagnement, la posture de partenariat, le modelage pédagogique et l'approche individualisée. Les principaux ajustements concernent plutôt les conditions organisationnelles entourant la mise en œuvre du dispositif, notamment le temps disponible pour la collaboration, l'accès à la suppléance, l'implication des directions et la mobilisation de l'ensemble de la communauté scolaire autour de l'intégration du NPEIR.

L'évaluation des *Produits* : des retombées significatives sur les pratiques, les postures et le sentiment d'efficacité personnelle

L'analyse de la dimension *Produits* met en évidence les effets concrets du programme sur les personnes participantes. Les résultats montrent que l'expérience de formation et d'accompagnement a contribué au développement du sentiment d'efficacité personnelle, à l'intégration de nouvelles pratiques professionnelles ainsi qu'à la transformation de certaines

postures d'intervention et d'accompagnement. Les données recueillies témoignent également de l'importance des relations développées dans le cadre du programme et permettent d'identifier certaines pistes d'amélioration visant à consolider les retombées observées.

Un renforcement marqué du sentiment d'efficacité personnelle

L'une des retombées les plus importantes du programme concerne le développement du sentiment d'efficacité personnelle des personnes participantes. Tant chez les personnes enseignantes d'immigration récente que chez les personnes accompagnatrices, les résultats montrent une progression notable de la confiance à l'égard de leur capacité à exercer efficacement leur rôle.

Chez le NPEIR, cette évolution se traduit notamment par une plus grande assurance dans la gestion des défis quotidiens, une meilleure capacité à réguler les émotions associées à l'insertion professionnelle ainsi qu'un sentiment accru de légitimité dans le système scolaire canadien. Plusieurs personnes participantes rapportent se sentir davantage en mesure d'exprimer leurs besoins, de demander du soutien lorsque nécessaire et de faire face aux situations complexes rencontrées dans leur pratique.

Les personnes accompagnatrices présentent également une progression importante de leur sentiment d'efficacité. L'expérience leur a permis de développer une meilleure compréhension des réalités vécues par les personnes enseignantes immigrantes et de se sentir davantage outillées pour offrir un accompagnement adapté à leurs besoins. Cette évolution semble notamment attribuable à l'expérience concrète d'accompagnement, aux échanges réalisés avec les autres personnes participantes ainsi qu'aux apprentissages effectués durant la formation.

Les résultats montrent que plusieurs facteurs ont contribué à cette progression du sentiment d'efficacité personnelle. L'accompagnement individualisé, les occasions de modelage pédagogique et les rétroactions positives reçues de la part des élèves, des parents, des collègues et des directions apparaissent comme des sources particulièrement influentes dans le développement de la confiance professionnelle.

Un transfert concret des apprentissages dans la pratique

Les personnes participantes rapportent avoir transféré une bonne partie des apprentissages. Plusieurs disent avoir intégré de nouvelles routines de classe, développé des stratégies favorisant l'engagement des élèves et adopté des approches plus structurées pour soutenir le climat d'apprentissage.

Les apprentissages liés à la régulation émotionnelle semblent également avoir été réinvestis de façon importante. Différentes stratégies visant à favoriser le retour au calme, la gestion du stress ou l'identification des émotions sont utilisées tant pour soutenir les élèves que pour mieux composer avec les défis liés à l'enseignement.

Les contenus portant sur le pluralisme et l'interculturalité ont également été réinvestis dans la pratique, selon plusieurs personnes participantes. Plusieurs personnes participantes mentionnent utiliser ces apprentissages afin de mieux comprendre les comportements des

élèves, d'interpréter certaines situations à travers une perspective interculturelle et d'adapter leur communication aux réalités diverses des familles rencontrées dans leur pratique.

Une évolution des postures professionnelles

L'expérience du programme a également favorisé une évolution importante des postures professionnelles, particulièrement chez les personnes accompagnatrices. Les résultats montrent un passage progressif d'une posture davantage centrée sur la transmission de solutions vers une approche fondée sur le partenariat, l'écoute et la co-construction des réponses.

Plusieurs personnes accompagnatrices expliquent avoir appris à prendre davantage de recul, à laisser plus de place au cheminement de l'autre et à reconnaître la valeur des différentes façons d'enseigner. Cette transformation s'accompagne d'une plus grande ouverture à la diversité des parcours professionnels et culturels ainsi que d'une volonté accrue de valoriser les forces et les expériences des personnes accompagnées.

Le programme semble également avoir contribué au développement d'une posture de médiation culturelle. Les personnes accompagnatrices rapportent être davantage en mesure d'expliciter les normes, les attentes et les codes implicites du système scolaire canadien tout en évitant les jugements ou les comparaisons dévalorisantes.

Des retombées qui invitent à prolonger l'accompagnement

Malgré les effets positifs observés, les résultats indiquent certaines limites associées à la durée du programme. Plusieurs personnes considèrent que la fin de l'accompagnement survient à un moment où plusieurs défis importants demeurent présents, notamment ceux liés aux évaluations de fin d'année, à la production des bulletins, à la planification de l'année suivante ou encore à la consolidation des apprentissages réalisés.

Certaines personnes soulignent également l'importance des liens développés tout au long de l'année, tant entre les membres des dyades qu'avec les élèves. La fin du programme est parfois vécue comme une rupture difficile, particulièrement en raison du fait que la personne accompagnatrice est devenue une figure significative dans l'environnement scolaire des élèves et de la personne enseignante accompagnée.

Dans cette perspective, une majorité recommande de prolonger l'accompagnement jusqu'à la fin de l'année scolaire. Il importe toutefois de préciser que la durée de l'accompagnement mise en place dans le cadre du projet était déterminée par les conditions de financement, plutôt que par un choix lié aux besoins des personnes participantes ou à la conception du programme.

Une prolongation jusqu'à la fin de l'année scolaire permettrait de soutenir davantage l'ancrage des apprentissages, d'accompagner les personnes enseignantes lors de moments particulièrement exigeants du calendrier scolaire et de favoriser une transition plus harmonieuse vers une autonomie professionnelle durable.

Des effets durables sur le développement professionnel

Dans l'ensemble, l'analyse des résultats montre que le programme a généré des retombées importantes tant sur le plan professionnel que personnel. Le développement du sentiment d'efficacité personnelle, le transfert des apprentissages dans la pratique, l'évolution des postures d'accompagnement et le renforcement de la confiance professionnelle témoignent de la capacité du programme à soutenir l'insertion et le développement professionnel des personnes enseignantes d'immigration récente tout en enrichissant les pratiques des personnes accompagnatrices. Ces résultats suggèrent que le programme agit non seulement comme un dispositif d'insertion, mais également comme un levier de développement professionnel et interculturel.

Recommandations découlant de l'évaluation des *Produits*

L'évaluation des *Produits* met en évidence des retombées particulièrement positives du programme sur le développement professionnel des personnes participantes. Les résultats indiquent que les fondements du dispositif sont associés aux effets recherchés en matière de sentiment d'efficacité personnelle, de transfert des apprentissages et de transformation des pratiques. Les recommandations formulées dans le tableau 10 visent donc principalement à préserver les composantes qui génèrent ces retombées tout en renforçant les conditions permettant de les consolider et de les prolonger dans le temps.

Tableau 10. Recommandations basées sur l'évaluation de la dimension *Produits* du programme

	Recommandation	Justification
1	Maintenir l'accompagnement individualisé comme levier central du programme	Les résultats suggèrent que l'accompagnement individualisé figure parmi les principaux facteurs associés aux retombées observées sur le sentiment d'efficacité personnelle, la confiance professionnelle et le développement des compétences. Il est recommandé de préserver cette composante essentielle du programme et de continuer à privilégier un accompagnement personnalisé adapté aux besoins du NPEIR.
2	Préserver les occasions de modelage pédagogique	Le modelage pédagogique apparaît comme l'un des mécanismes les plus influents dans le développement des compétences et dans le transfert des apprentissages chez le NPEIR. Il est recommandé de maintenir les occasions d'observation, de coenseignement et de démonstration de pratiques professionnelles, celles-ci favorisant une appropriation concrète des approches pédagogiques du contexte canadien. Il est important que la formation destinée aux personnes accompagnatrices aborde explicitement cette stratégie et la présente comme l'une des pratiques gagnantes de l'accompagnement, afin d'en favoriser une utilisation plus intentionnelle et réfléchie tout au long du programme.
3	Continuer à valoriser les rétroactions positives et	Les résultats montrent que les rétroactions positives jouent un rôle important, selon les personnes participantes, dans le

	la reconnaissance professionnelle	développement du sentiment d'efficacité personnelle et de la légitimité professionnelle. Il est recommandé d'encourager explicitement les pratiques de rétroaction constructive et de reconnaissance professionnelle tout au long du programme, tant de la part des personnes accompagnatrices que des directions et des autres membres du milieu scolaire. Il serait également pertinent que la formation aborde explicitement l'importance de ces pratiques et les présente comme des leviers essentiels de l'accompagnement, afin de favoriser leur mobilisation intentionnelle auprès du NPEIR.
4	Maintenir les contenus liés au pluralisme et à l'interculturalité	Les apprentissages associés au pluralisme et à l'interculturalité font partie des contenus les plus transférés dans la pratique. Il est recommandé de conserver ces dimensions au cœur du programme puisqu'elles contribuent non seulement à la compréhension des réalités scolaires canadiennes, mais également au développement de pratiques plus inclusives et adaptées à la diversité des élèves et des familles.
5	Consolider les apprentissages liés à la régulation émotionnelle	Les résultats montrent que plusieurs stratégies de gestion du stress et des émotions sont réinvesties tant dans la pratique enseignante auprès des élèves que dans la gestion des défis liés à l'insertion professionnelle. Il est recommandé de maintenir ces contenus et d'envisager leur approfondissement afin de soutenir davantage le bien-être professionnel et la résilience des personnes participantes.
6	Préserver l'accent mis sur le développement de la posture d'accompagnement	L'évolution observée chez les personnes accompagnatrices constitue l'une des retombées les plus importantes du programme. Il est recommandé de soutenir de façon continue le développement d'une posture d'accompagnement fondée sur l'écoute, le partenariat, l'ouverture et la co-construction des solutions, notamment à travers la formation et des espaces d'échange éventuels entre personnes accompagnatrices, cette posture étant étroitement associée à la qualité de l'accompagnement offert.
7	Renforcer les mécanismes favorisant le transfert des apprentissages	Bien que le transfert des apprentissages soit largement observé, il pourrait être davantage soutenu. Il est recommandé de prévoir des moments explicites de réflexion, de bilan et de mise en application permettant aux personnes participantes d'identifier plus consciemment les apprentissages réalisés et les façons de les intégrer durablement à leur pratique. À cet égard, le recours à un plan de développement professionnel pour le NPEIR pourrait constituer un levier intéressant pour soutenir la réflexion, le suivi des progrès et l'ancrage des apprentissages dans la pratique.
8	Prolonger l'accompagnement jusqu'à la fin de l'année scolaire	La recommandation la plus importante issue des résultats concerne la durée du programme. Plusieurs personnes estiment que l'accompagnement se termine alors que certains défis parfois importants demeurent présents. Il est recommandé d'évaluer la possibilité d'étendre l'accompagnement jusqu'à la fin de l'année scolaire afin de soutenir les étapes liées aux bulletins

		finaux, aux évaluations administratives, à la planification de l'année suivante et à la consolidation des apprentissages réalisés.
9	Prévoir une phase de transition vers l'autonomie professionnelle	Si une prolongation complète du programme n'est pas possible, il serait pertinent de prévoir une phase de transition graduelle à la fin de l'accompagnement. Quelques rencontres de suivi ou de bilan permettraient de soutenir le maintien des acquis et de réduire le sentiment de rupture parfois vécu lors de la fin du programme.
10	Mettre davantage en valeur les retombées du programme auprès des milieux scolaires	Les résultats indiquent que le programme a des effets notables, selon les personnes participantes, sur leurs pratiques professionnelles. Il est recommandé de diffuser davantage ces résultats auprès des directions, des conseils scolaires et des partenaires afin de favoriser la reconnaissance institutionnelle du programme et de soutenir sa pérennisation.

Synthèse : ce qu'il faut préserver et ce qu'il faut bonifier

Les résultats de l'évaluation des *Produits* conduisent à recommander le maintien des principaux mécanismes qui génèrent les retombées observées, notamment l'accompagnement individualisé, le modelage pédagogique, les rétroactions positives, les contenus liés au pluralisme et le développement de la posture d'accompagnement. Les principaux ajustements concernent surtout la consolidation des apprentissages dans le temps, le soutien au transfert des acquis et l'allongement de la période d'accompagnement afin de favoriser un ancrage plus durable des transformations professionnelles observées.

LA CONCLUSION

Cette recherche avait pour objectif d'évaluer le programme d'insertion professionnelle *Enseigner : mille parcours, une passion!* afin de mieux comprendre ses conditions de mise en œuvre, ses retombées ainsi que ses effets sur le sentiment d'efficacité personnelle des personnes participantes. Réalisée dans la continuité d'une première phase de recherche consacrée à l'identification des besoins du nouveau personnel enseignant d'immigration récente (Gagnon, 2024), cette étude permet aujourd'hui de porter un regard global sur un dispositif conçu à partir de données empiriques et mis à l'essai dans des écoles de langue française en contexte minoritaire.

Les résultats obtenus témoignent de la pertinence du programme. Ils confirment d'abord que l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant d'immigration récente ne peut être réduite à l'apprentissage de nouvelles pratiques pédagogiques. Elle implique également des processus d'adaptation culturelle, professionnelle, identitaire et administrative qui nécessitent un accompagnement spécifique. À cet égard, les données recueillies montrent que le programme répond de manière particulièrement cohérente aux besoins identifiés lors de la phase exploratoire et qu'il constitue une réponse pertinente aux défis vécus par ce personnel.

L'évaluation met également en lumière la grande qualité perçue des dispositifs de formation et d'accompagnement mis en place. Les personnes participantes soulignent notamment la richesse des contenus proposés, la pertinence de l'approche interculturelle, la qualité des ressources pédagogiques ainsi que la valeur des échanges entre pairs. Toutefois, c'est surtout la relation d'accompagnement qui apparaît comme le principal levier de réussite du programme. La confiance établie au sein des dyades, la posture de partenariat adoptée par les personnes accompagnatrices, le modelage pédagogique, les rétroactions constructives et la reconnaissance du parcours professionnel du NPEIR ont contribué de façon importante au développement professionnel et au bien-être des personnes participantes.

Les résultats indiquent par ailleurs que les retombées perçues du programme dépassent l'acquisition de connaissances. Des changements importants sont observés dans les pratiques professionnelles, dans les postures d'accompagnement et dans les croyances d'efficacité des personnes participantes. L'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle observée tant chez le NPEIR que chez le PA constitue à cet égard un résultat particulièrement intéressant. Ces retombées laissent entrevoir des effets prometteurs sur la confiance professionnelle, la persévérance, l'engagement dans la profession et, ultimement, sur la rétention du personnel enseignant d'immigration récente.

Cette évaluation met également en évidence certaines conditions nécessaires à l'optimisation du programme. Les recommandations formulées dans ce rapport ne visent pas à transformer les fondements du dispositif, lesquels apparaissent solides et largement appréciés, mais plutôt à consolider ses principaux atouts et à en maximiser les retombées.

Elles concernent notamment le renforcement de certains contenus pratiques, le soutien offert aux personnes accompagnatrices, l'amélioration des conditions organisationnelles favorisant l'accompagnement ainsi qu'une plus grande mobilisation des milieux scolaires dans l'accueil et l'insertion professionnelle du NPEIR.

Enfin, au-delà de l'évaluation d'un programme particulier, cette recherche contribue à enrichir les connaissances sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. Elle rappelle que l'accueil et l'accompagnement de ce personnel constituent non seulement un enjeu de rétention de la main-d'œuvre, mais également une occasion de valoriser la diversité des parcours, des expériences et des expertises qui enrichissent les communautés scolaires. Les résultats obtenus invitent ainsi à poursuivre le développement de pratiques d'insertion professionnelle fondées sur la reconnaissance, l'accompagnement et le pluralisme, afin de favoriser une intégration durable, équitable et porteuse de sens pour l'ensemble des personnes concernées.

LES RÉFÉRENCES

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*, 359-373.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Co.

Block, L. A. (2012). Re-Positioning: Internationally Educated Teachers in Manitoba School Communities. *Canadian Journal of Education*, *35*(3), 85–100. https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.3.85

Diédhiou, S. B. M., Duong Thi, D. T. et Robichaud, A. (2022). S'adapter à l'éthique de la différenciation en évaluation des apprentissages : une analyse de l'expérience des enseignants formés à l'étranger au Québec. *Mesure et évaluation en éducation, 45*(2), 37–67. https://doi.org/10.7202/1101445ar

Duchesne, C. (2018). Langue, culture et identité : défis et enjeux de l'intégration professionnelle des enseignants d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. *Alterstice, 8*(2), 13-24.

Duchesne, C. (2020). Trois représentations racialisées à propos des enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 55*(1), 176-198. https://doi.org/10.7202/1075725ar

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

Forest, M., Duvivier, J. et Truong, A. (2020). *Le personnel enseignant immigrant francophone vivant en situation minoritaire : Comprendre et faciliter son parcours d'insertion professionnelle (rapport/projet R25-2019).* Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. https://publications.gc.ca/collections/collection_2021/ircc/Ci4-219-2021-fra.pdf

Gagnon, N. (2024). *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 rédigé pour la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (CTF/FCE).

Gagnon, N. et Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Alterstice, 8*(1), 107–119. https://doi.org/10.7202/1052612ar

Jabouin, S. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice, 8*(2), 63–74. https://doi.org/10.7202/1066953ar

Jacquet, M. (2023). L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants d'origine immigrante et des minorités visibles en contexte francophone et immersif en Alberta. *Éducation et francophonie, 51*(2). https://doi.org/10.7202/1109682ar

Laghzaoui, G. A. (2011). *Paroles d'immigrants! Représentations sociales et construction identitaire chez les enseignants immigrants francophones en Colombie-Britannique* [Thèse de doctorat, Simon Fraser University]. Répertoire de recherche Summit : Simon Fraser University. https://summit.sfu.ca/item/11706

Laghzaoui, G. A. (2014). La médiation entre l'école francophone et les familles immigrantes en Colombie-Britannique : regards et discours d'enseignants immigrants francophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 17*(2), 96–124. https://doi.org/10.7202/1030889ar

Liboy, M.-G. et Mulatris, P. (2016). Enseignants non immigrants et enseignants immigrants : convergences et divergences autour de la relation entre école et familles immigrantes. *Alterstice, 6*(1), 91–103. https://doi.org/10.7202/1038282ar

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. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5151

Marom, L. (2017). Mapping the Field: Examining the Recertification of Internationally Educated Teachers. *Revue Canadienne de l'éducation, 40*(3), 158-190.

Morrissette, J. et Demazière, D. (2018). L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal. Apports et enseignements d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie, 46*(2), 189–207. https://doi.org/10.7202/1055568ar

Morrissette, J., Demazière, D., Larose, M. T., Diédhiou, S. B. M. et Arcand, S. (2019). La confrontation de conventions professionnelles au cœur de la socialisation d'enseignant·e·s formé·e·s à l'étranger travaillant dans l'école montréalaise. *Revue des sciences de l'éducation*, *45*(2), 100–128. https://doi.org/10.7202/1067535ar

Morrissette, J., Gagnon, C. et Malo, A. (2020). Des processus interactifs qui façonnent l'intégration d'enseignants formés à l'étranger dans l'école québécoise. *Revue canadienne de l'éducation*, *43*(4), 1104-1130. https://www.jstor.org/stable/27089213

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant Teachers in the School System: A literature review. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *48*(2), 279–296. https://doi.org/10.7202/1020972ar

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration.

Revue canadienne de l'éducation, 42(2), 438-463. https://www.jstor.org/stable/26823254

Oloo, J. A. (2012). Immigrant teachers in Saskatchewan schools: A human resource perspective. *Journal of Educational Policy*, *9*(2), 219-237.

Piquemal, N., Bolivar, B. et Bahi, B. (2009). Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : défis et dynamiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest, 21*(1-2), 329–355. https://doi.org/10.7202/045333ar

Prophète, A. (2022). L'identité professionnelle des immigrants francophones en contexte francophone minoritaire : une reconstruction de soi. *Éducation et francophonie*, *50*(3), 1–16. https://doi.org/10.7202/1091116ar

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

Provencher, A. (2024a). Défis d'insertion professionnelle spécifiques à l'acculturation d'enseignant·e·s immigrant·e·s au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, *50*(1), 1-21. https://doi.org/10.7202/1115498ar

Provencher, A. (2024b). Négociations identitaires d'une enseignante et d'un enseignant immigrants en stage probatoire au Québec. *Éducation et francophonie, 52*(1), 1-17. https://doi.org/10.7202/1111730ar

Rocque, J. (2023). L'insertion socioprofessionnelle en milieu scolaire franco-manitobain des personnes immigrantes formées à l'étranger. *Formation et profession*, *31(*3), 1-15. https://doi.org/10.18162/fp.2023.819

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 293-316). Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 123-146). Éditions du Renouveau pédagogique.

Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP Model for Evaluation. Dans D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus et T. Kellaghan (dir.), *Evaluation Models. Evaluation in Education and Human Services* (vol. 49, p. 279–317). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_16

Tcheumtchoua Nzali, W., Ng-A-Fook, N. et Ibrahim, A. (2025). Repenser le négociateur et le porte-parole défenseur dans l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration. *Alterstice, 13(*1), 13–33. https://doi.org/10.7202/1118363ar

Vidwans, M. et Faez, F. (2019). Teaching in linguistically and culturally diverse classrooms in Canada: Self-efficacy perceptions of internationally educated teachers. *TESL Canada Journal*, *36(*2), 48-67. https://doi.org/10.18806/tesl.v36i2.1313

Évaluation du programme *Enseigner : mille parcours, une passion!*

Les résultats selon le modèle CIPP

