

## Alterstice

Revue internationale de la recherche interculturelle  
International Journal of Intercultural Research  
Revista Internacional de la Investigacion Intercultural



# Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi

Nathalie Gagnon and Claire Duchesne

Volume 8, Number 1, 2018

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1052612ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1052612ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Alterstice

ISSN

1923-919X (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gagnon, N. & 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>

Article abstract

Les difficultés vécues par les nouveaux enseignants et les taux importants d'abandon dans les premières années d'exercice ont encouragé, dans les dernières décennies, la mise en place de programmes d'insertion professionnelle. Parmi les différentes composantes de ces programmes, le mentorat est souvent mentionné comme la plus appréciée par les enseignants novices. C'est également le cas des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII), qui affirment bénéficier des avantages de l'accompagnement d'un mentor. En Ontario (Canada), le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) et son volet mentorat permettent de soutenir l'épanouissement et le perfectionnement professionnel des enseignants débutants. L'efficacité du mentorat dépend d'un certain nombre de facteurs à considérer. Nous savons cependant peu de choses sur les dimensions du mentorat particulièrement profitables pour les NEII. L'analyse des données recueillies lors d'entretiens semi-dirigés dans le cadre d'une recherche-intervention sur le soutien à l'insertion professionnelle des NEII a permis de mettre en lumière les éléments les plus prometteurs à mettre en place dans un dispositif de mentorat afin de répondre aux besoins spécifiques d'accompagnement de ces nouveaux enseignants.

Droits d'auteur © Nathalie Gagnon et Claire Duchesne, 2018

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

**Érudit**

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>



ARTICLE HORS THÈME

## ***Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi***

Nathalie Gagnon<sup>1</sup> et Claire Duchesne<sup>2</sup>

---

### **Résumé**

Les difficultés vécues par les nouveaux enseignants et les taux importants d'abandon dans les premières années d'exercice ont encouragé, dans les dernières décennies, la mise en place de programmes d'insertion professionnelle. Parmi les différentes composantes de ces programmes, le mentorat est souvent mentionné comme la plus appréciée par les enseignants novices. C'est également le cas des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII), qui affirment bénéficier des avantages de l'accompagnement d'un mentor. En Ontario (Canada), le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) et son volet mentorat permettent de soutenir l'épanouissement et le perfectionnement professionnel des enseignants débutants. L'efficacité du mentorat dépend d'un certain nombre de facteurs à considérer. Nous savons cependant peu de choses sur les dimensions du mentorat particulièrement profitables pour les NEII. L'analyse des données recueillies lors d'entrevues semi-dirigées dans le cadre d'une recherche-intervention sur le soutien à l'insertion professionnelle des NEII a permis de mettre en lumière les éléments les plus prometteurs à mettre en place dans un dispositif de mentorat afin de répondre aux besoins spécifiques d'accompagnement de ces nouveaux enseignants.

---

### **Rattachement des auteures**

<sup>1</sup> Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Canada; <sup>2</sup> Université d'Ottawa, Ottawa, Canada

### **Correspondance**

nathalie\_gagnon@uqar.ca

### **Mots clés**

mentorat, mentorat interculturel, enseignants issus de l'immigration, programme d'insertion professionnelle, éducation

### **Pour citer cet article**

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), 107-120.

## Introduction

Les premières années dans l'enseignement sont reconnues comme étant une phase cruciale du développement professionnel des nouveaux enseignants. En effet, caractérisée par des ajustements profonds auxquels devront faire face ces derniers et exigeant plusieurs adaptations sur les plans tant des savoirs, des compétences, de la motivation au travail que de l'identité professionnelle, l'insertion dans la profession constitue, pour plusieurs, une source importante de difficultés (Duchesne et Kane, 2010; Huberman, 1989; Ingersoll et Strong, 2011). La complexité et la lourdeur des tâches pédagogiques, la précarité d'emploi, la diversification des publics scolaires ainsi que les attentes élevées et croissantes de la société envers les enseignants ne sont que quelques exemples des obstacles rencontrés (Duchesne et Kane, 2010; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Martineau et Vallerand, 2008). Bien que la majorité des enseignants novices réussissent à surmonter les défis associés à cette période, certains d'entre eux cumuleront les difficultés jusqu'à ce qu'ils ne voient plus d'autre option que de quitter la profession (Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008). Au Canada, à cet égard, les taux de décrochage enseignant dans les cinq premières années d'exercice oscillent entre 10 et 40 % selon les provinces (Allard, 2010; Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2009; Clandinin et collab., 2012; Ewart, 2009).

Pour les nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII), la situation n'est pas plus facile. En effet, en plus de faire face aux mêmes défis que ceux rencontrés par la plupart des enseignants novices, ils doivent également composer avec les difficultés engendrées par le fait d'appartenir à une culture différente de celle à l'intérieur de laquelle ils souhaitent s'intégrer professionnellement. À ce propos, Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2013) ont recensé quatre catégories de difficultés rencontrées par les enseignants issus de l'immigration en Amérique du Nord, en Australie et en Israël, soit 1) les difficultés associées à l'embauche de l'enseignant, 2) celles relevant de l'intégration de l'enseignant dans la culture de l'école et dans l'équipe de travail, 3) celles liées à la non-reconnaissance des compétences acquises dans le pays d'origine et 4) les difficultés provenant de la tâche d'enseignement. Duchesne (2017), dans une étude portant sur les stratégies d'acculturation utilisées par les NEII, note par ailleurs que ces derniers doivent recourir à plusieurs stratégies afin de favoriser leur intégration professionnelle. Pour certains d'entre eux, « des efforts constants de positionnement et de réorganisation de leur identité professionnelle ont effectivement été réalisés de manière à ce que leurs rapports aux élèves, aux collègues ou aux méthodes pédagogiques soient ressentis comme satisfaisants, tant pour eux que pour le milieu d'accueil » (p. 18).

Afin de contrer les départs précoces et d'amoindrir les difficultés associées aux premières années d'exercice en enseignement, on a vu s'installer, un peu partout au Canada, différents dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. C'est notamment le cas dans la province de l'Ontario qui, en 2006, a vu naître le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE), qui combine des séances d'orientation en début d'année scolaire, des occasions de perfectionnement professionnel adaptées aux besoins des nouveaux enseignants ainsi qu'un accompagnement de mentorat s'échelonnant sur la première année d'enseignement (Ministère de l'Éducation en Ontario [MÉO], 2010).

Étudié depuis plus de 20 ans, le mentorat des enseignants fait l'objet d'un nombre imposant d'écrits. On connaît, par conséquent, relativement bien ses bénéfices de même que son efficacité à diminuer les taux de décrochage professionnel (Ingersoll et Strong, 2011). Il permet de prodiguer un soutien immédiat et personnalisé aux enseignants novices (Feiman-Nemser, 2003) et constitue la stratégie d'insertion professionnelle la plus répandue dans la profession (Strong, 2005). Le mentorat n'est cependant pas une panacée et, pour bénéficier pleinement de ses avantages, les recherches indiquent qu'un certain nombre de facteurs doivent être pris en considération, tels que le choix du mentor et son jumelage avec le mentoré, les différentes stratégies utilisées au sein du mentorat, le contexte scolaire dans lequel il prend place ainsi que la formation du mentor et le soutien qui lui est offert (Hobson, Ashby, Malderez et Tomlinson, 2009). Si nous disposons aujourd'hui d'une multitude de données pour baliser l'élaboration et la mise sur pied de programmes de mentorat et d'insertion professionnelle efficaces, nous n'en savons toutefois que très peu au sujet de ses conditions gagnantes du point de vue de l'expérience particulière des enseignants d'immigration récente. En effet, aucune étude ne s'est jusqu'à présent intéressée aux conditions les plus importantes afin de maximiser l'efficacité du soutien prodigué aux NEII. Or, compte tenu de la forte proportion de NEII au sein des conseils scolaires de l'Ontario, il est pertinent de s'interroger sur les conditions les

plus susceptibles de faciliter leur parcours d'insertion professionnelle. Il est en outre primordial que ces enseignants demeurent dans la profession : en raison de la diversité culturelle et linguistique grandissante dans la société canadienne et, conséquemment, dans sa population étudiante, des organisations et chercheurs en éducation ont fait état d'un besoin urgent, pour les écoles, d'embaucher un personnel enseignant qui reflète la multiculturalité du système éducatif (Canadian Teachers' Federation, 2006; Santoro, 2008). En effet, l'étude de Bauer et Akkari (2016), réalisée auprès de dix enseignants suisses issus de la diversité ethnoculturelle, révèle que ces derniers constitueraient une valeur ajoutée à l'enseignement, notamment sur le plan de la relation pédagogique avec les élèves issus de la diversité et de la communication avec leur famille. Leurs appartenances culturelles multiples leur procureraient également un intérêt accru pour travailler avec la diversité dans leur classe et la faire voir sous un jour positif. Par ailleurs, la pénurie d'enseignants à laquelle fait présentement face le Québec permet à plusieurs NEII d'accéder à la profession enseignante, rendant la question du soutien à leur insertion professionnelle d'autant plus importante (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2014).

C'est donc dans la foulée de ces constats que l'étude que nous présentons ici a été élaborée. De façon plus spécifique, nous souhaitons répondre à la question suivante : quelles sont les conditions les plus favorables à la réussite du mentorat auprès des nouveaux enseignants issus de l'immigration ?

### Contexte théorique

Selon Cuerrier (2003), le mentorat consiste en une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage dans laquelle une personne d'expérience, le mentor, offre son expertise à une autre personne, le mentoré, dans le but de soutenir son développement professionnel. On jumelle ainsi l'enseignant débutant avec un enseignant chevronné qui saura le soutenir dans le développement de ses compétences, dans la création de liens entre les savoirs théoriques et pratiques, dans l'acquisition d'une identité professionnelle positive ainsi que dans la socialisation en milieu de travail (Bergevin et Martineau, 2007). En plus de favoriser le développement professionnel des nouveaux enseignants et de faciliter la transition entre la formation initiale et le milieu de travail, il réduirait leur stress ainsi que leur sentiment d'isolement professionnel (Hobson et collab., 2009; Ingersoll et Strong, 2011; Marable et Raimondi, 2007).

Lorsque que le mentorat réunit deux personnes d'origines ethniques, de religions, d'environnements culturels, de statuts socioéconomiques, d'orientations sexuelles ou de nationalités différents, on est en présence, selon Crutcher (2014), de mentorat interculturel (*cross-cultural mentoring*). Comme tout autre type de mentorat qui se centre principalement sur les besoins particuliers du mentoré, il permet également le développement professionnel de celui qui accompagne en favorisant la co-construction de savoirs, le partage d'expertise et l'utilisation de la pensée réflexive, gains qui s'avèrent particulièrement riches dans le cadre d'une relation interculturelle (Kochan, Searby, George et Edge, 2015). Cependant, et à l'instar de toute autre relation interculturelle, les membres de cette dyade mentorale particulière doivent être ouverts et sensibles aux différences culturelles pouvant teinter leur relation (Kent, Kochan et Green, 2013). La complexité d'une telle relation est illustrée par les propos de Johnson-Bailey et Cerveo : « mentorer à travers des balises culturelles est une danse particulièrement délicate où se juxtaposent des normes de groupe, un certain nombre de pressions sociétales de même que les attentes particulières d'un individu à la personnalité unique » (traduction libre, 2004, p. 7). Elle requiert ainsi de chacun des partenaires une part considérable de confiance et d'honnêteté, en plus d'une volonté d'apprendre à propos de soi et de l'autre (Stanley et Lincoln, 2005). Cependant, qu'il s'agisse ou non de mentorat interculturel, rien ne peut assurer que la relation mentorale sera fructueuse : un certain nombre de conditions doivent être présentes afin d'en maximiser les bénéfices. Ces conditions de réussite du mentorat sont ici présentées à partir des quatre catégories définies par Hobson et coll. (2009) dans leur recension des écrits sur le mentorat.

#### *Le choix du mentor et son jumelage avec le mentoré*

Dans un premier temps, des études ont relevé que le mentor devrait toujours assumer son rôle sur une base volontaire, sans quoi la qualité de son accompagnement auprès du nouvel enseignant pourrait en être diminuée (Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2013; Lingren, 2005). Il est également important que les mentors et les mentorés partagent les mêmes représentations de l'enseignement et de l'apprentissage afin de pouvoir créer un

vocabulaire commun grâce auquel ils pourront aisément communiquer au sujet des différentes pratiques utilisées en classe (Tomlinson, 1995). De plus, les conceptions en ce qui concerne la nature de l'accompagnement qui sera prodigué de même que les rôles respectifs de chacun au sein de la relation mentorale doivent être clarifiés dès le début de la relation. En ce qui concerne le jumelage entre le mentor et le mentoré, la recherche révèle que certaines conditions sont également importantes à respecter, comme la correspondance entre les matières et les niveaux d'enseignement respectifs, les périodes de planification conjointes, la complémentarité des forces et des faiblesses ainsi que la compatibilité des personnalités (Duchesne et Kane, 2010; Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2013).

### *Les stratégies utilisées par le mentor et le mentoré*

Il est primordial que le mentor prenne en considération le style d'apprentissage du mentoré et qu'il s'assure que les stratégies employées auprès de lui pour soutenir son apprentissage correspondent à ses attentes et soient appropriées à son stade de développement professionnel (Lindgren, 2005). En ce sens, une approche consistant, dès le début de la relation mentorale, à inciter le nouvel enseignant à identifier les défis qu'il doit relever de même qu'à s'interroger sur ses conceptions de l'enseignement peut s'avérer utile dans la réussite de son insertion professionnelle (Lusignan, 2003). La littérature scientifique sur le mentorat en milieu scolaire permet aussi d'identifier d'autres méthodes bénéfiques pour le mentoré. Le soutien psychologique et émotionnel, permettant au mentoré de se sentir accueilli, inclus et accepté au sein de l'équipe-école, constitue une condition de réussite importante du mentorat (Rippon et Martin, 2006). Aussi, plusieurs études indiquent que l'observation de l'enseignement du mentor par le mentoré et, inversement, de l'enseignement du mentoré par le mentor, suivie d'une analyse critique des pratiques utilisées, représente une stratégie efficace et prisée au sein du mentorat (Kane, Jones, Rottmann et Pema, 2013; Hobson et collab., 2009).

### *La culture particulière de l'établissement scolaire*

Le contexte scolaire a une influence certaine sur l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant et l'on reconnaît que le meilleur dispositif de mentorat ne pourra avoir qu'un succès limité si le contexte scolaire dans lequel il a été établi ne lui est pas favorable (Mukamurera, 1998; Norman et Feiman-Nemser, 2005). Les normes et les valeurs de l'école, les pratiques professionnelles qui y sont prônées ainsi que la qualité du climat de travail entre les membres de l'établissement scolaire sont ainsi des éléments pouvant influencer l'efficacité du mentorat. En ce sens, la promotion du système de mentorat au sein de l'école doit faire partie des préoccupations des membres de sa direction afin de créer un milieu professionnel où l'on accorde un soutien de qualité aux nouveaux enseignants (Gagnon, 2017). Le mentorat est également plus susceptible d'être fructueux lorsqu'on attribue aux équipes mentoraes suffisamment de temps afin que celles-ci puissent travailler ensemble pendant les heures de classe (Lee et Feng, 2007).

### *La préparation, la formation et le soutien des mentors*

Comme les difficultés que rencontrent certains enseignants chevronnés dans leurs fonctions de mentor sont susceptibles d'entraver la réussite du dispositif de mentorat, il est important que les mentors reçoivent de la formation et du soutien professionnel afin de développer leurs compétences et de surmonter les obstacles rencontrés (Duchesne et Kane, 2010; Gagnon, 2017 ; Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2010). En effet, des études ont mis en évidence l'importance d'orienter les mentors vers des ressources nécessaires et appropriées pouvant les outiller davantage sur le plan de leurs pratiques mentoraes (Evans et Abbott, 1997) ou de les aider à comprendre la portée et les bénéfices potentiels de leurs discussions avec les mentorés à propos de divers enjeux pédagogiques (Lindgren, 2005). Rippon et Martin (2006), pour leur part, rappellent l'importance de prodiguer aux mentors une formation axée sur le développement des compétences interpersonnelles nécessaires à l'établissement d'une relation mentorale fertile.

## Méthodologie

Cet article présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse de données recueillies dans le cadre d'une recherche-intervention portant sur l'insertion professionnelle des NEII œuvrant dans un conseil scolaire francophone de l'Ontario. Sur la base des témoignages obtenus au moyen d'entrevues de recherche individuelles semi-dirigées d'une durée de 60 à 75 minutes auprès de douze NEII et de quatre enseignants-mentors, nous avons pu mettre en lumière les conditions les plus favorables dans le cadre du mentorat pour soutenir l'insertion professionnelle de ceux-ci.

Le recrutement des participants a été réalisé à partir des critères d'échantillonnage suivants : être enseignant, homme ou femme, issu de l'immigration (1<sup>e</sup> génération), n'ayant pas effectué ses études élémentaires et secondaires au Canada, ayant moins de cinq années d'expérience en enseignement au Canada et étant titulaire d'un poste régulier ou d'un contrat de suppléance à long terme. Parmi les douze NEII qui ont participé à l'étude, six d'entre eux étaient originaires d'Afrique subsaharienne, quatre provenaient d'Afrique du Nord et les deux autres étaient européens. Au moment de la collecte de données, sept enseignaient au préscolaire ou au primaire tandis que cinq œuvraient au niveau secondaire. Le groupe de participants comprenait quatre hommes et huit femmes alors âgés de 28 à 57 ans ( $m = 41$ ) et résidant au Canada depuis 3 à 15 ans ( $m = 8,5$ ).

Le groupe des quatre enseignants-mentors se composait de trois femmes et d'un homme âgés de 36 à 57 ans ( $m = 50$ ) agissant ou ayant déjà agi, au cours des récentes années, comme mentors auprès d'au moins un NEII. Au moment des entrevues de recherche, deux enseignaient au préscolaire ou au primaire et les deux autres au niveau secondaire. Ils avaient cumulé entre 8 et 26 ans d'expérience en enseignement ( $m = 13$ ) et œuvraient en tant que mentors dans leur école depuis 1 à 12 ans ( $m = 5$ ). Deux de ces enseignants avaient agi en tant que mentors une seule fois auprès d'un NEII alors que les deux autres en avaient accompagné quatre chacun. Il est à noter que trois de ces enseignants-mentors étaient eux-mêmes issus de l'immigration, bien que deux d'entre eux aient immigré au Canada relativement jeunes (à l'adolescence ou au début de l'âge adulte). Finalement, il est important de préciser que bien que ces mentors ne soient pas d'origine canadienne, il était possible de qualifier la relation mentorale d'interculturelle puisque les mentors et les mentorés appartenaient à des groupes ethnoculturels différents.

Les protocoles d'entrevue destinés aux NEII et aux mentors, inspirés de celui de Duchesne et Savoie-Zajc (2005), comportaient des questions descriptives, analytiques, de positionnement et théoriques et comprenaient une vingtaine de questions au total. L'entrevue avec les NEII portait notamment sur les difficultés vécues lors de l'insertion professionnelle ainsi qu'aux besoins ressentis et les invitait à se prononcer sur l'accompagnement reçu de la part des membres de la direction d'école et de leur enseignant-mentor. Ces derniers, pour leur part, ont également été interrogés sur les défis rencontrés par les NEII et sur leurs besoins spécifiques, mais également sur les stratégies d'accompagnement particulièrement efficaces auprès d'eux de même que sur les difficultés rencontrées dans l'accompagnement d'enseignants néo-canadiens. Dans les deux protocoles, aucune question ne portait directement sur les conditions de réussite du mentorat.

Les témoignages des participants ont été enregistrés sur bande numérique, transcrits intégralement et importés dans le logiciel d'aide à l'analyse qualitative N'Vivo10. En premier lieu, précisons que c'est une logique semi-inductive qui a prévalu dans l'analyse des données : les chercheuses s'interrogeaient ici sur le sens contenu dans les données recueillies tout en balisant leur analyse à l'aide des quatre grandes catégories de conditions de réussite du mentorat établies par Hobson et collab. (2009) et citées plus haut : le choix du mentor et son jumelage avec le mentoré, les stratégies utilisées par le mentor et le mentoré, la culture particulière de l'établissement scolaire et enfin la préparation, la formation et le soutien des mentors. Les procédures étaient plutôt souples et permettaient l'ajustement constant de la classification des données durant le processus d'analyse (Savoie-Zajc, 2011). Des codes ont été créés afin d'identifier les unités de sens émergeant des données brutes, mais toujours en lien avec les quatre catégories. Des codes comme « JUMELAGE-préférence NEII » ou « CHOIX MENTOR-difficultés » ont par exemple été créés à partir du discours des participants et placés dans la catégorie « Le choix du mentor et son jumelage avec le mentoré ». Au terme de cet exercice, les catégories et leurs codes respectifs ont été révisés par les membres de l'équipe afin d'en assurer la cohérence interne et la crédibilité.

## Résultats

À la suite de l'analyse des données recueillies auprès des NEII, il a été possible d'identifier un certain nombre de conditions ayant influencé la qualité de leur insertion professionnelle, notamment en ce qui a trait au mentorat reçu. Les témoignages des enseignants-mentors ont permis d'obtenir un regard additionnel sur le sujet, offrant tantôt un point de vue similaire à ceux des NEII, tantôt exposant une vision complémentaire et quelques fois différente quant aux éléments spécifiques à considérer pour une dynamique mentorale favorisant l'insertion professionnelle des enseignants néo-canadiens. Les résultats sont ici présentés en reprenant les quatre grandes catégories de conditions de réussite du mentorat présentées dans les paragraphes précédents.

### *Le choix du mentor et son jumelage avec le mentoré*

Dans l'ensemble, les témoignages des NEII par rapport à leur jumelage avec le mentor semblent correspondre à ce que l'on constate dans la littérature scientifique : des matières et des niveaux d'enseignement similaires, une proximité des lieux de travail ainsi que des affinités personnelles sont des éléments qui favorisent la réussite du mentorat.

Ce sont toutefois les caractéristiques personnelles des mentors et des mentorés qui ont fait davantage l'objet de discussions quant au jumelage dans le cadre d'un mentorat interculturel. À la question « Selon vous, le jumelage avec un mentor qui soit lui aussi issu de l'immigration serait-il ou non préférable? », les réponses des NEII sont plutôt partagées. Pour Camil, il semble évident que le choix d'un mentor lui-même issu de l'immigration est plus sensé :

Si tu me dis : "Camil, je suis une immigrante", je te dirai de chercher un immigré qui sera ton mentor parce que sinon, tu auras des problèmes!

Selon ses observations, les enseignants chevronnés canadiens partageraient beaucoup plus leurs ressources et leurs conseils avec les nouveaux enseignants natifs qu'avec les NEII. Dans ses premières années d'enseignement, dit-il, ce sont plutôt des collègues de travail néo-canadiens qui ont accepté de le soutenir et de partager leurs ressources. Le choix d'un mentor issu de l'immigration est donc, pour Camil, une décision qui va de soi pour les NEII. Sans partager nécessairement l'opinion de Camil, d'autres participants considèrent qu'il y a effectivement plusieurs avantages à avoir un mentor issu de l'immigration. Neuf NEII s'entendent pour dire qu'il est plus facile d'établir une relation et de communiquer avec une personne qui a vécu un parcours similaire au sien. En effet, comme le souligne Cédric, un mentor lui aussi néo-canadien « [...] est plus susceptible de comprendre les réalités des enseignants issus de l'immigration, réalités qui sont aussi les siennes à ce moment-là ». Il risque par conséquent, selon lui, d'être plus habile à identifier les difficultés rencontrées par le NEII et de prévenir plus efficacement les obstacles que ce dernier risque de rencontrer dans sa pratique quotidienne. Pour Charlotte, les mentors provenant de l'étranger sont plus susceptibles de démontrer « l'ouverture d'esprit » essentielle à la compréhension des enjeux liés à l'insertion professionnelle des NEII, constituant ainsi, dit-elle, un « contexte gagnant » pour la relation mentorale. Cynthia, quant à elle, affirme que le fait d'être jumelée à un mentor qui partage la même culture que la sienne a été facilitant au plan de la communication :

Oui, je fais moins d'efforts; je parle et puis là, ok, il me comprend sur le champ, il me donne ce que je cherche. [...] Ça simplifie la communication et la tâche et on peut alors se concentrer sur l'essentiel.

La NEII attire cependant l'attention sur le fait que ce jumelage entre nouvel enseignant et mentor, tous les deux issus de l'immigration, ne présente pas seulement des avantages pour le mentoré. Selon elle, il facilite également le travail de l'enseignant-mentor qui peut alors se référer à sa propre expérience d'immigré afin de guider efficacement son protégé. Les « pertes de temps » étant ainsi minimisées, les deux parties en sortent gagnantes.

Plusieurs NEII pensent qu'avoir un mentor canadien offre également des bénéfices non négligeables. En effet, les enseignants natifs du Canada peuvent plus facilement, disent-ils, faciliter leur intégration à leur nouvelle société d'accueil, et plus spécifiquement à son système scolaire. Pour Clara, le mentor canadien est une source d'information plus riche en ce qui a trait aux données que l'on doit connaître, en tant que NEII, au sujet de l'école

ontarienne : « Il va peut-être me dire certaines vérités que le mentor issu de l'immigration ne pourra pas me dire parce qu'il ne les connaît pas ». Pour Chantal, qui a souvent constaté la présence de « clans » dans le milieu scolaire – les immigrants autant que les natifs ayant tendance à se regrouper avec leurs pairs –, se tourner vers les services d'un mentor canadien lorsqu'on est NEII est une façon de rompre cette habitude. De tous les NEII rencontrés, seule Chloé affirme qu'elle préférerait l'accompagnement d'un mentor natif du Canada. Le discours parfois très pessimiste des enseignants issus de l'immigration, et ce, dès le programme de formation à l'enseignement, ne l'a pas incitée à choisir un mentor provenant de l'étranger : « L'image que les immigrants ont, c'est que quand tu es immigrant, tu dois accepter ce qu'on te donne, même si ce sont les pires classes. [...] c'est ça qu'on me disait, que c'était normal, que ça allait être pire ». Le choix d'un mentor canadien lui donnait l'impression de s'intégrer davantage à sa société d'accueil tout en s'éloignant du discours défaitiste de certains de ses compatriotes.

Au final, plusieurs NEII conviennent que les deux options, que l'on choisisse un mentor issu de l'immigration ou d'origine canadienne, comportent leurs avantages spécifiques, ce qui conduit certains d'entre eux à dire que ce qui est véritablement important, ce n'est pas tant l'origine du mentor que ses compétences à l'accompagnement.

De leur côté, trois des quatre mentors consultés sont convaincus que les NEII préfèrent être jumelés avec un mentor issu de l'immigration, pour les mêmes raisons que celles évoquées par les NEII. Margot insiste toutefois sur le fait qu'il n'est parfois pas nécessaire de partager la même culture, mais qu'il est certainement soutenant de collaborer avec une personne dont la culture est proche de la nôtre en termes de valeurs et de façons de penser. Seul Maurice prétend que les NEII préféreraient des mentors canadiens, ces derniers étant parfois perçus, dit-il, comme étant plus compétents.

Il est finalement important de mentionner que même si aucune question ne portait sur l'effet du genre cumulé au facteur générationnel à l'intérieur des dyades mentorales, trois des quatre mentors, toutes des femmes, ont dit avoir rencontré plus de difficultés, notamment un manque d'ouverture de la part du mentoré, lorsqu'elles ont accompagné des hommes NEII d'un certain âge. Nous reviendrons sur ce phénomène dans la section Discussion de l'article.

### ***Les stratégies utilisées par le mentor et le mentoré***

Si la disponibilité, l'écoute, les conseils et le soutien émotionnel de la part du mentor sont des conditions ayant été identifiées par les NEII comme essentielles dans la réussite du mentorat, savoir anticiper et identifier les besoins de l'accompagné constitue cependant la stratégie la plus importante à leurs yeux. Pour Camil, l'incapacité du mentor à anticiper et à identifier ses besoins de mentoré l'a même mené à mettre un terme à sa relation mentorale. Son mentor, pourtant disponible selon Camil, s'est montré incapable de répondre aux besoins de son protégé :

Parce que le mentor, [...] il disait : "Pose-moi des questions !" et tu sais, des fois, il suffit de proposer des choses, c'est là que tu vas voir... Mais si tu me dis : "Qu'est-ce que tu veux ?", des fois, tu ne sais pas ce que tu veux [...], quand tu ne sais pas, tu ne sais pas. C'est toi [le mentor] en tant que spécialiste qui devrait dire : "Voilà les options que je propose. Qu'est-ce que tu veux dans tout ça ?".

Carmelle, bien qu'elle se dise satisfaite des services de son mentor, affirme elle aussi que son accompagnement aurait été plus bénéfique si son mentor avait été davantage en mesure d'anticiper ses besoins :

Elle aurait pu dire par exemple : "Je sais qu'un jour tu auras besoin de cette information. Pas aujourd'hui, mais puisque c'est le temps qu'on me donne avec toi..." Maximiser ce temps qu'on a ensemble parce qu'il y a des choses qui peuvent m'aider en tant qu'immigrante et que je dois apprendre.

L'importance de la compréhension de la réalité particulière des NEII par le mentor et l'ouverture face à celle-ci ont ainsi été relevées à de nombreuses reprises dans les témoignages des nouveaux enseignants participant comme étant des conditions de réussite importantes du mentorat.



De leur côté, les mentors ont mentionné le soutien émotionnel, l'écoute et le partage d'expériences comme étant des stratégies particulièrement gagnantes auprès des NEII. La stratégie du modelage, c'est-à-dire l'apprentissage par l'observation d'un pair expert, semble également avoir eu des résultats positifs sur les pratiques enseignantes des NEII.

### *La culture particulière de l'établissement scolaire*

D'après les témoignages des NEII, l'accueil qui leur a été réservé dans l'école constitue, pour plusieurs d'entre eux, une condition importante de la réussite de leur entrée dans la profession. De nombreux NEII ont par ailleurs mentionné qu'ils auraient souhaité que le mentor facilite davantage les rapprochements avec les collègues, ce qui témoigne de la grande importance de cet accueil chez les NEII. Tous les mentors affirment d'ailleurs que l'accompagnement idéal d'un NEII devrait toujours débiter par l'accueil cordial de celui-ci par l'ensemble du personnel de l'école et plus particulièrement, selon Margot, de la part des membres de la direction de l'école :

Si, d'entrée de jeu, la direction se rend disponible et lui dit qu'il est le bienvenu... [...] Ce genre de message est important pour le nouvel enseignant [issu de l'immigration]. Peut-être lui dire simplement : "N'hésite pas à venir me voir si tu as des difficultés ou si tu ne comprends pas telle ou telle chose". Savoir que notre direction [d'école] comprend que notre réalité est différente, ça doit déjà aider à se sentir bien dans son nouveau milieu de travail.

L'appui des membres de la direction d'école semble effectivement être, pour les enseignants néo-canadiens qui ont participé à l'étude, une condition déterminante pour une entrée en carrière réussie. Pour Camil, qui ne s'est pas senti bien accueilli de la part de certains membres de sa nouvelle équipe de travail, l'attitude chaleureuse et bienveillante du directeur de l'école a fait une différence considérable dans son insertion professionnelle, ce qui lui a permis, dit-il, d'obtenir un poste.

Il a également été démontré que le mentorat était plus fructueux dans les établissements scolaires où l'on accordait davantage de temps de rencontre communs aux mentors et aux mentorés. Le mentorat interculturel ne semble pas faire exception, les NEII et les mentors participant ayant eux aussi identifié le manque de temps comme étant le principal obstacle dans leur accompagnement mentorat. Marianne, enseignante-mentor, nous fait part de cette contrainte lorsqu'elle se confie à propos des stratégies d'accompagnement à privilégier auprès de ses mentorés NEII :

Je sais que ce ne serait probablement pas possible, faute de temps, mais... [...] je ferais plus de modelage avec eux. Je pense que c'est quelque chose que le mentor pourrait faire plus souvent. Quelques jours [de libération] dans l'année, ce n'est pas suffisant.

Si le manque de temps a été identifié par plusieurs comme un obstacle à la qualité du mentorat, il est toutefois important de mentionner que de nombreux NEII ont avoué ressentir un certain malaise à demander un soutien trop fréquent à leur mentor : « C'est sûr que... parfois, on se sent coupable de sortir encore notre mentor de sa classe » (Charlotte). Le sentiment semble être partagé par Chantal qui affirme également ne pas apprécier avoir « l'impression d'être un fardeau ». Cynthia, consciente que les besoins des NEII sont parfois plus exigeants que ceux de leurs homologues canadiens, pense même qu'il est important de ne pas abuser de la disponibilité de son mentor :

Oui, le mentor peut aider la personne qui n'a pas connu le même système scolaire canadien, mais pauvre lui, parce que ça lui fait une tâche supplémentaire! Il faut vraiment que ce soit une personne prête à faire ça parce qu'il faut penser que c'est son temps. Il ne faut pas être trop exigeant, quand même! Il ne faut pas la surcharger!

Le malaise ressenti par les NEII et leurs réticences à planifier des rencontres avec le mentor peuvent, par conséquent, limiter les effets bénéfiques du mentorat.

### *La préparation, la formation et le soutien des mentors*

Des études ont mis en évidence l'importance d'outiller davantage les mentors sur le plan de leurs pratiques d'accompagnement (Evans et Abbott, 1997, Gagnon, 2017). Or, les quatre mentors rencontrés affirment n'avoir reçu que très peu d'information, de soutien ou d'encadrement de la part des membres de la direction d'école ou du conseil scolaire. Trois d'entre eux ont dit avoir reçu une formation concernant l'établissement d'une relation mentorale de qualité et l'ont jugée pertinente pour leur rôle de mentor, mais auraient souhaité en obtenir davantage. D'ailleurs, tous les participants ont affirmé qu'il était primordial que les mentors qui s'apprentent à accompagner un NEII soient préparés de façon adéquate à leur rôle :

On ne comprend pas toujours c'est quoi le rôle du mentor. [...] Si, en plus, on aide des gens qui sont vraiment différents de nous ! Il faut vraiment être sensibilisés à toutes ces dimensions que ces gens-là ont. (Marianne)

Micheline, qui a raconté avoir vécu une situation difficile alors qu'elle accompagnait un NEII, dit s'être sentie mal préparée pour faire face à celle-ci. Pour sa part, Maurice propose que les mentors aient davantage d'occasions pour échanger entre eux : « Ça pourrait être une solution, créer une communauté d'apprentissage avec des discussions, des forums où chacun raconte ses expériences ». L'idée de bénéficier des conseils d'une personne ressource familière avec le mentorat interculturel a également été mentionnée par quelques mentors.

### **Discussion**

L'analyse des données descriptives issues de cette recherche a permis de poser un certain nombre de constats quant aux conditions susceptibles de favoriser la réussite du mentorat et par conséquent, l'insertion professionnelle des NEII.

#### *Le jumelage mentor-mentoré : une réflexion à poursuivre*

Si certaines conditions facilitantes concernant le jumelage entre le mentor et le NEII ont été abordées précédemment, c'est cependant l'origine ethnoculturelle du mentor accompagnant le NEII dont il a principalement été question dans les témoignages des participants à l'étude. La majorité d'entre eux, mentors et NEII, considèrent qu'il existe des avantages à bénéficier de l'accompagnement d'un mentor issu de l'immigration autant que de celui d'un mentor canadien. Dès lors, il pourrait être souhaitable d'offrir aux NEII la possibilité de travailler en triade plutôt qu'en dyade mentorale, afin de leur fournir à la fois le soutien d'un mentor natif, ayant une connaissance approfondie des enjeux du système éducatif du pays d'accueil, et d'un mentor issu de l'immigration, ayant vécu une expérience similaire à celle du NEII et ayant une sensibilité plus grande quant aux enjeux de l'interculturalité (Bashir, 2012; Kent, Kochan et Green, 2013).

Par ailleurs, le manque d'ouverture observé chez certains hommes NEII par les trois femmes mentors qui ont participé à l'étude soulève un certain nombre de questions. Il est possible que le rapport des genres, propre à chaque groupe et différent d'une culture à une autre, ait pu affecter la relation mentorale. Puisque certaines cultures se montrent plus favorables au leadership exercé par un homme, un inconfort a pu être ressenti par des hommes NEII en présence d'une femme mentor, à plus forte raison si celle-ci est moins âgée qu'eux (House, Hanges, Javidan, Dorfman et Gupta, 2004). Hofstede (2001) affirme que cette représentation de l'homme comme étant celui qui incarne le mieux la performance et la compétence peut alors mener le mentoré à concevoir l'accompagnement d'une femme mentor comme le reflet de ses propres faiblesses. En outre, Duchesne, Gravelle et Gagnon (soumis) précisent dans leur étude que des directeurs et directrices d'établissement scolaire notent également que certaines différences ethnoculturelles, comme les rapports de genre, peuvent engendrer un malaise chez certains enseignants natifs ayant connu peu d'expériences antérieures avec des personnes provenant de la diversité ethnoculturelle. Une question cruciale se pose alors : vaut-il mieux éviter les pairages entre femme mentor et homme mentoré sachant qu'ils peuvent limiter les potentiels bienfaits du mentorat ou, au contraire, les favoriser afin de participer au développement du mentoré en lui permettant de s'ouvrir aux valeurs de sa société d'accueil et de se familiariser avec un type de relation qu'il rencontrera inévitablement au sein de sa vie personnelle et professionnelle? Puisque que la socialisation et l'intégration au milieu de travail est l'un des objectifs

importants de toute relation mentorale, la seconde option nous semble préférable. Cela démontre l'utilité de se pencher davantage sur cet aspect du jumelage : une bonne compréhension des mécanismes culturels liés aux représentations du genre et de leur impact sur les relations mentoraes interculturelles s'avère nécessaire afin de mieux préparer et outiller les mentors œuvrant dans ce type de relation.

#### *La communication : un aspect clé des relations interculturelles*

Les données recueillies auprès des NEII comme des mentors au sujet des stratégies d'accompagnement les plus prometteuses ont mis en évidence l'importance de la communication. Brislin (2000) affirme, à ce propos, que la qualité de la communication demeure la meilleure des stratégies dans le cadre du mentorat interculturel. Dans les relations avec autrui, comme c'est le cas dans la relation mentorale, les dimensions culturelles sont souvent tenues pour acquises et un dialogue ouvert au sujet de celles-ci est fréquemment négligé, davantage sans doute parce que son utilité est sous-estimée que par volonté consciente de l'éviter. C'est alors la responsabilité du mentor d'engager et de faciliter cette discussion avec son protégé, discussion qui permettra de dégager les mécanismes, les conceptions et les règles implicites concernant les relations sociales propres à sa culture ainsi qu'à celle du mentoré (Shore, Toyokawa et Anderson, 2008). Ce faisant, le mentor accroîtra sa sensibilité concernant la façon dont la relation mentorale peut être influencée par ces différences culturelles. Il y a également lieu de penser que les réticences et la culpabilité parfois ressenties par le NEII pourraient être amoindries par l'instauration d'un dialogue franc au sujet des attentes et les limites de chacun dès le début du mentorat. Un accompagnement destiné à la fois aux mentors et aux mentorés NEII et permettant de les guider vers une compréhension commune des buts poursuivis par le mentorat ainsi que de leurs rôles respectifs nous semble indispensable.

#### *L'accueil des NEII : une condition à l'insertion professionnelle réussie*

Les normes et les valeurs de l'école, les pratiques professionnelles qui y sont valorisées ainsi que le climat de collaboration entre les membres du personnel de l'établissement scolaire sont des éléments contextuels essentiels à la réussite du mentorat (Feiman-Nemser, 2003; Gagnon, 2017; Lee et Feng, 2007). Une telle culture d'accueil et de collaboration facilite également le travail des mentors qui œuvrent auprès des NEII. En effet, comme le mentionne Gagnon (2017, p. 255) : « le fait que le mentoré soit appuyé par un vaste réseau de soutien facilite le travail des mentors en réduisant la lourdeur de la responsabilité qu'il n'a plus à assumer seul, soit le soutien du nouvel enseignant ». Ce climat d'entraide agit alors comme un dispositif d'encadrement qui peut être rassurant pour les mentors qui reçoivent, nous l'avons vu, peu de soutien de la part de leur direction d'école ou du conseil scolaire. Nous pensons que cette attitude collaborative des collègues-enseignants est d'autant plus importante pour les NEII, qui semblent souvent ressentir un certain malaise ou une réticence à planifier des rencontres avec le mentor de crainte de les encombrer. Une meilleure promotion de ce climat de collégialité et de collaboration dans le cadre du PIPNPE pourrait ainsi être favorable aux NEII comme à leurs mentors.

#### *Le temps : une ressource toujours trop rare*

La difficulté de réserver du temps en commun pour collaborer est l'un des principaux obstacles au mentorat. Les témoignages obtenus auprès des NEII suggèrent que la situation n'est pas différente dans le cas d'un mentorat interculturel et qu'elle pourrait être un obstacle d'autant plus important dans leur cas. En effet, nous avons pu comprendre que certaines stratégies semblent efficaces dans le développement professionnel des NEII. C'est le cas du modelage des pratiques enseignantes du mentor auprès du mentoré qui a été identifié par plusieurs mentors comme une stratégie particulièrement gagnante. Or, trouver le temps nécessaire pour réaliser des séances de modelage n'est pas simple puisque ces séances requièrent que le mentor ou le mentoré se libère de sa classe afin de se rendre dans celle de son partenaire. Les NEII ont également affirmé qu'une des stratégies les plus aidantes était l'anticipation de leurs besoins par le mentor. Or, pour répondre adéquatement aux besoins encore inconnus du mentoré lors de son arrivée dans l'école, un certain temps passé en dyade est nécessaire pour bien connaître le NEII accompagné et pour lui fournir les conseils et les outils nécessaires qui lui éviteront certaines difficultés. Ainsi, si le temps est une limite importante au sein de plusieurs dyades mentoraes, il se peut qu'il le soit davantage

encore lorsqu'il s'agit de l'accompagnement d'un NEII, les stratégies ayant été identifiées comme particulièrement efficaces auprès d'eux étant aussi parfois les plus chronophages.

## Conclusion

Les NEII qui en sont à leurs premières expériences dans la profession sont confrontés à plusieurs difficultés et, heureusement, le mentorat peut les aider à faire face aux défis généralement rencontrés par les enseignants novices. Les résultats de notre recherche ont permis de mettre en lumière que l'accompagnement d'un mentor peut aider les NEII à composer avec les difficultés engendrées par le fait d'appartenir à une culture différente de celle à l'intérieur de laquelle ils évoluent. Les témoignages des NEII et de leurs mentors démontrent que certaines conditions se sont avérées particulièrement importantes pour assurer la réussite du mentorat. Ainsi, un accueil cordial du NEII, spécifiquement de la part des membres de la direction d'école, un temps suffisant pour développer un dialogue et un lien de confiance avec lui de même que l'utilisation de stratégies qui lui sont particulièrement bénéfiques telles que le modelage et l'anticipation des besoins sont des aspects favorisant la réussite du mentorat interculturel. De futures recherches, notamment en ce qui concerne le jumelage des NEII avec un mentor issu de l'immigration, un mentor canadien ou un accompagnement en triade, permettraient de cibler avec plus de précision les conditions d'un pairage gagnant pour les enseignants néo-canadiens. Enfin, des études sur les mécanismes culturels liés aux représentations du genre et de leur impact sur les relations mentoriales interculturelles permettraient de mieux comprendre les éléments de difficulté qui y sont associés.

## Références bibliographiques

- Allard, G. (2010). Épuisement professionnel: Les profs décrochent aussi. *Journal de Sherbrooke*, Sherbrooke. <http://www.canoe.com/archives/infos/quebeccanada/2010/06/20100609-175816.html>
- Bashir, S. (2012). Perceived organizational support and the cross-cultural adjustment of expatriates in the UAE. *Education, Business and Society : Contemporary Middle Eastern Issues*, 5(1), 63-82.
- Bauer, S. et Akkari, A. (2016). Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession? Résultats d'une étude menée en Suisse romande. *Revue canadienne de l'éducation*, 30(4), 1-25.
- Bergevin, C. et Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/IMG/pdf/Le\\_mentorat\\_par\\_ladipe.pdf](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/Le_mentorat_par_ladipe.pdf)
- Brislin, R. (2000). *Understanding culture's influence on behaviour (2e édition)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Canadian Teachers' Federation. (2006). *Submission to the labour program of human resources and social development Canada: Review of the Employment Equity Act: Into the future*. Ottawa : Canadian Teachers' Federation.
- Clandinin, J., Schaefer, L., Long, J.S., Steeves, P., McKenzie-Robblee, S., Pinnegar, E., Wnuk, S. et Downey, C.A. (2012). *Early Career Teacher Attrition: Problems, Possibilities, Potentials. Final Report*. [http://www.elementaryed.ualberta.ca/en/Centres/CRTED/~media/elementaryed/Documents/Centres/CRTED/ECA\\_-\\_FINAL\\_Report.pdf](http://www.elementaryed.ualberta.ca/en/Centres/CRTED/~media/elementaryed/Documents/Centres/CRTED/ECA_-_FINAL_Report.pdf)
- Crutcher, B.N. (2014). Cross-Cultural Mentoring : A Pathway to Making Excellence Inclusive. *Liberal Education*, 100(2), 26-31.
- Cuerrier, C. (2003). *Le mentorat et le monde du travail au Canada : recueil des meilleures pratiques*. Québec : Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation des nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle? *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-24.
- Duchesne, C., Gravelle, F. et Gagnon, N. (soumis). Des nouveaux enseignants issus de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*.

- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80.
- Evans, L. et Abbott, I. (1997). Developing as mentors in school-based teacher training. *Teacher Development*, 1(1), 135-148.
- Ewart, G. (2009). Retention of new teachers in minority French and French immersion programs in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 473-507.
- Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2009). *Why teachers leave: Results of an Ontario survey 2006-08*. [http://www.otffeo.on.ca/english/media\\_room/briefs/why\\_teachers\\_leave.pdf](http://www.otffeo.on.ca/english/media_room/briefs/why_teachers_leave.pdf)
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60, 25-29.
- Gagnon, N. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorale au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario* (thèse de doctorat inédite). Université d'Ottawa.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A et Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Hofstede, G.H. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W. et Gupta, V. (2004). *Leadership, culture and organizations: The GLOBE study of 62 nations*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Huberman, A. M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris : Éditions Delachaux et Niestlé.
- Ingersoll, R. M. et Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers : A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Johnson-Bailey, J. et Cerveo, R.M. (2004). Mentoring and tutoring: Partnership in learning. *Mentoring and Tutoring*, 12(1), 7-21.
- Kane, R., Jones, A., Rottmann, J. et Conner, M. (2010). *L'évaluation du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant*. Cycle III du rapport de recherche destiné au ministère de l'Éducation de l'Ontario. [http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/may2010/Resume\\_CycleIII\\_2010.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/may2010/Resume_CycleIII_2010.pdf)
- Kane, R., Jones, A., Rottmann, J. et Pema, E. (2013). *Évaluation de l'application pratique du PIPNE : Résumé*. Rapport de recherche destiné au ministère de l'Éducation de l'Ontario. <http://mentoringmoments.ning.com/group/mentoring-mentors/page/module2>
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa : Canadian Association of Immersion Teachers. [http://www.acpi.ca/documents/rapport\\_final.pdf](http://www.acpi.ca/documents/rapport_final.pdf)
- Kent, A.M., Kochan, F. et Green, A.M. (2013). Cultural influences on mentoring programs and relationships: a critical review of research. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 204-217.
- Kochan, F., Searby, L., George, M.P. et Edge, J.M. (2015). Cultural influences in mentoring endeavours: applying the Cultural Framework Analysis Process. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 86-106.
- Lee, J.C. et Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: A Chinese perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 243-263.

- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251–263.
- Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, 128, 45-47.
- Marable, M. et Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25-37.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : le cas du Québec. *Revue des hautes études pédagogiques*, 8, 99-117.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Guide des éléments d'insertion professionnelle*.  
[http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/pdfs/NTIP-FrenchElements-2010\\_Web.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/pdfs/NTIP-FrenchElements-2010_Web.pdf)
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec).
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.
- 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.
- Norman, P. et Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 21, 679-697.
- Rippon, J.H. et Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84-99.
- Santoro, N. (2008). 'Outsiders' and 'others': 'Different' teachers teaching in culturally diverse classrooms. *Teachers and Teaching*, 13(1), 81-97.
- 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* (3<sup>e</sup> éd., p. 123-146). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Shore, W.J., Toyokawa, T. et Anderson, D.D. (2008). Context-specific effects on reciprocity in mentoring relationships: ethical implications. *Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning*, 16(1), 17-29.
- Stanley, C.A. et Lincoln, Y.S. (2005). Cross-race faculty mentoring. *Change*, 37(2), 44-50.
- Strong, M. (2005). *Mentoring new teachers to increase retention: A look at the research*. Rapport de recherche #05-01. Santa Cruz, CA: New Teacher Center, UC Santa Cruz.
- Tomlinson, P.D. (1995). *Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham, UK : Oxford University Press.