

## Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership

### Supervision strategies promoting the professional insertion of new teachers with an immigrant background: the contribution of leadership

### Estrategias de supervisión que favorecen la inserción profesional de nuevos maestros provenientes de la inmigración: la contribución del liderazgo

France Gravelle et Claire Duchesne

Volume 46, numéro 1, printemps 2018

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1047140ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1047140ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gravelle, F. & Duchesne, C. (2018). Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership. *Éducation et francophonie*, 46(1), 142–161. <https://doi.org/10.7202/1047140ar>

Résumé de l'article

Puisque le Canada accueille de nombreux immigrants chaque année, l'embauche de nouveaux enseignants issus de l'immigration est une pratique de plus en plus courante au pays. Les études portant sur la transition à l'emploi vécue par les enseignants francophones issus de l'immigration sont peu nombreuses. C'est pour cette raison qu'il s'avère important de s'interroger à propos des caractéristiques du leadership à adopter ainsi que des stratégies d'encadrement à préconiser par les directions d'école afin de permettre aux nouveaux enseignants issus de l'immigration de vivre une insertion réussie au sein de la profession. Cet article a donc pour but de présenter les résultats d'une recherche qualitative qui a permis d'examiner le Cadre de leadership de l'Ontario préconisant les trois « C » (*Leadership Competencies, Character and Commitment*) au regard de l'expérience vécue par six directions d'école ayant supervisé du nouveau personnel enseignant issu de l'immigration.

# Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration: l'apport du leadership

**France GRAVELLE**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

**Claire DUCHESNE**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

## RÉSUMÉ

Puisque le Canada accueille de nombreux immigrants chaque année, l'embauche de nouveaux enseignants issus de l'immigration est une pratique de plus en plus courante au pays. Les études portant sur la transition à l'emploi vécue par les enseignants francophones issus de l'immigration sont peu nombreuses. C'est pour cette raison qu'il s'avère important de s'interroger à propos des caractéristiques du leadership à adopter ainsi que des stratégies d'encadrement à préconiser par les directions d'école afin de permettre aux nouveaux enseignants issus de l'immigration de vivre une insertion réussie au sein de la profession. Cet article a donc pour but de présenter les résultats d'une recherche qualitative qui a permis d'examiner le Cadre de leadership de l'Ontario préconisant les trois «C» (*Leadership Competencies, Character*

*and Commitment*) au regard de l'expérience vécue par six directions d'école ayant supervisé du nouveau personnel enseignant issu de l'immigration.

---

## ABSTRACT

### **Supervision strategies promoting the professional insertion of new teachers with an immigrant background: the contribution of leadership**

France GRAVELLE, University of Quebec in Montreal, Québec, Canada  
Claire DUCHESNE, University of Ottawa, Ontario, Canada

Since Canada welcomes many immigrants each year, hiring new teachers with an immigrant background is an increasingly common practice across the country. There are few studies on the experiences of Francophone teachers with an immigrant background as they transition to employment. For this reason, it is important to ask questions about the characteristics of the leadership that needs to be adopted as well as supervision strategies to recommend to school principals to promote the successful integration of new teachers with an immigrant background into the profession. The purpose of this article is to present the results of a qualitative study examining the Ontario Leadership Framework for the three "Cs" (Leadership Competencies, Character and Commitment) in terms of the experiences of six school principals who supervised new teachers with an immigrant background.

---

## RESUMEN

### **Estrategias de supervisión que favorecen la inserción profesional de nuevos maestros provenientes de la inmigración: la contribución del liderazgo**

France GRAVELLE, Universidad de Quebec à Montreal, Quebec, Canadá  
Claire DUCHESNE, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Ya que Canadá recibe muchos inmigrantes cada año, la contratación de nuevos maestros provenientes de la inmigración es algo cada vez más corrientes en el país. Los estudios que abordan la transición del empleo experimentado por los maestros francófonos provenientes de la inmigración son muy escasos. Por esta razón, es importante cuestionarse sobre las características del liderazgo más adecuado así como las estrategias de supervisión recomendables para que las direcciones de escuela permitan que los nuevos maestros provenientes de la inmigración vivan una inserción exitosa en su profesión. Este artículo tiene pues como objetivo la presentación de los resultados de una investigación cualitativa que permitió examinar el Cuadro de liderazgo de Ontario el cual preconiza las tres C (*Competencias, Carácter,*

*Compromiso*) con respecto a la experiencia vivida por seis directores de escuela que supervisaron a personal nuevo proveniente de la inmigración.

---

## INTRODUCTION

Chaque année, le Canada accueille de nombreux immigrants, dont plusieurs ont déjà occupé un poste d'enseignant dans leur pays d'origine. Conséquemment, l'embauche de nouveaux enseignants issus de l'immigration est devenue une pratique de plus en plus fréquente dans plusieurs provinces du pays. C'est notamment le cas de l'Ontario (Citoyenneté et Immigration Canada, 2013). Ces nouveaux enseignants issus de l'immigration rencontrent cependant des obstacles à leur insertion professionnelle, comme le mentionne McIntyre (2015) : « Bien que ceux-ci puissent avoir acquis une vaste expérience ailleurs, ils sont très nombreux à être au chômage depuis leur agrément en Ontario » (p. 36). Une étude menée par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2015) a révélé que les enseignants néo-canadiens formés dans un autre pays que le Canada sont plus nombreux à recevoir des prestations de chômage au cours de l'année qui suit leur agrément par cet ordre. Cette étude met également en lumière le fait que les nouveaux enseignants issus de l'immigration sont les plus nombreux à faire de la suppléance, à obtenir des contrats à temps partiel ou à enseigner dans plus d'une école.

Selon Auclair (2013), au Canada, l'enseignement repose actuellement davantage sur la théorie constructiviste de l'apprentissage, ce qui semble être une difficulté pour les nouveaux enseignants issus de l'immigration, bien que la plupart d'entre eux aient suivi une formation à l'enseignement dans des universités canadiennes pour recevoir la qualification provinciale requise. Plus précisément, les nouveaux enseignants issus de l'immigration semblent avoir tendance à utiliser les stratégies qu'ils connaissent, mais qui ne sont pas toujours compatibles avec celles du système éducatif auquel ils souhaitent s'intégrer (Duchesne, 2008; Niyubahwe, Mukamurera et Justas, 2013, 2014). De plus, ils semblent avoir davantage recours à l'enseignement magistral et à éprouver des difficultés avec la gestion de la classe tout en se souciant peu de l'adaptation de stratégies d'enseignement à mettre en place afin de soutenir l'apprentissage des élèves en difficulté (Duchesne, 2008, 2010; Myles, Cheng et Wang, 2006; Niyubahwe *et al.*, 2013, 2014; Wang, 2003). Également, puisque le changement d'habitudes et de pratiques nécessite de désapprendre ce qui a été acquis antérieurement et de réapprendre simultanément de nouveaux savoirs et comportements (Collerette, Delisle et Perron, 2008), ils semblent rencontrer des défis de taille quand ils intègrent les milieux de stage en enseignement (Duchesne, 2010). Ces difficultés ont également été observées chez les nouveaux enseignants issus de l'immigration qui débutent dans la profession comme chez ceux qui possèdent une expérience

acquise ailleurs qu'au Canada (Beynon, Ilieva et Dichupa, 2004 ; Cruickshank, 2004 ; Duchesne, 2008 ; Provencher, Lepage et Gervais, 2016 ; Vallerand et Martineau, 2006a). Afin de pallier ces difficultés, les études de Niyubahwe *et al.* (2013, 2014) suggèrent que les directions d'école occupent une fonction clé pour aider les nouveaux enseignants issus de l'immigration à surmonter leurs difficultés lors de leur insertion professionnelle.

À cet égard, Duchesne et Kane (2010), Mulatris et Skogen (2012), Gélinas Proulx (2014) ainsi que Vallerand et Martineau (2006a) soulignent que la direction d'école joue un rôle crucial dans l'insertion et la rétention des enseignants débutants. D'une part, selon Colley (2002), les directions d'école sont les piliers de la construction d'une culture scolaire favorable à l'insertion du nouveau personnel enseignant. En effet, elles doivent faire en sorte que l'insertion professionnelle soit considérée comme une responsabilité collective, partagée par tous les membres du personnel de l'école. D'autre part, De Stercke, Renson, Cambier, Leemans et Temperman (2010) ainsi que Leroux et Mukamurera (2013) ont mentionné que les directions d'école sont bien placées pour intervenir en raison de la légitimité de leur pouvoir et de l'étendue de leur champ d'action. Également, selon Baillauquès et Breuse (1993), Feiman-Nemser (2003) et Lamarre (2004), les directions d'école doivent encourager le travail en collégialité de même que l'esprit de collaboration et d'entraide au sein des membres du personnel, ce qui permettra aux nouveaux embauchés de s'intégrer plus rapidement et plus facilement dans l'équipe-école. Afin de favoriser la communication, il semble par ailleurs important qu'elles indiquent clairement aux débutants leur disponibilité et qu'elles aient du temps à leur consacrer. Une direction trop occupée, une porte de bureau trop souvent fermée ou une attitude irrespectueuse ou dictatoriale envers les nouveaux enseignants peuvent décourager ces derniers de faire appel à elle (Vallerand et Martineau, 2006b).

En Ontario, le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (Gouvernement de l'Ontario, 2010) prévoit que les directions d'école rencontrent le nouveau personnel enseignant dès qu'il est embauché ou affecté à une école pour lui présenter le formulaire de stratégie individuelle et pour lui indiquer les activités d'insertion professionnelle auxquelles il doit participer (Règlement de l'Ontario 266/06) (Gouvernement de l'Ontario, 2006). De plus, elles doivent s'assurer que le nouvel enseignant collabore avec son mentor, soit un enseignant chevronné auquel il est jumelé dès son arrivée à l'école, tout en veillant à la mise en place de mesures de soutien offertes par les membres de l'équipe-école. Les directions d'école ont également la responsabilité d'évaluer le rendement de tout nouveau personnel enseignant, conformément à l'échéancier prévu dans le guide du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (Gouvernement de l'Ontario, 2010). Ce programme d'accompagnement d'une année a été conçu afin d'appuyer le nouveau personnel enseignant grâce à un encadrement et à un perfectionnement professionnel continu qui complète la formation initiale à l'enseignement (Gouvernement de l'Ontario, 2010).

Bien que les responsabilités de la direction d'école quant à l'accueil et à l'encadrement du nouveau personnel enseignant soient clairement précisées dans le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant, aucune formation ni stratégie d'encadrement explicite n'est proposée, à notre connaissance, aux membres de la direction. En outre, aucun document d'appui ni directive ministérielle n'ont été portés à notre attention en ce qui concerne les types de leadership à préconiser. Par contre, dans une étude menée auprès de 32 enseignants immigrants sur les facteurs de réussite associés à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration en Ontario, Deters (2006) a révélé que le soutien des directions d'école pourrait permettre de surmonter les difficultés rencontrées. Qui plus est, Niyubahwe *et al.* (2013) ont mentionné, dans une étude québécoise, l'importance de l'accueil, de la collaboration, du soutien et de l'acceptation par la communauté scolaire et par les parents d'élèves comme conditions facilitant la réussite de l'insertion professionnelle de ces enseignants. Enfin, en 2012, l'Institut de leadership en éducation de l'Ontario a publié le Cadre de leadership de l'Ontario (CLO), qui s'adresse aux directions d'école. Ce document, issu des travaux du professeur Leithwood, répertorie des pratiques de supervision du personnel scolaire favorisant le plus la réussite et le bien-être des élèves, et reconnues par les chercheurs et les professionnels. Malgré la qualité et la pertinence des pratiques proposées par des directions d'école chevronnées, ce document ne présente aucune stratégie de supervision et d'encadrement pouvant soutenir l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

À la suite de ces constats, et afin de s'inscrire dans l'esprit du Cadre de leadership de l'Ontario basé sur les trois «C» (*Leadership Competencies, Character and Commitment*) de Gandz, Crossan, Seijts et Stephenson (2010), cette approche a été retenue comme modèle théorique pour le traitement des données recueillies lors de cette étude. Les auteurs de ce modèle considèrent que le leadership se caractérise par ces trois grandes composantes en lien avec l'*être* et le *faire*. Selon Gandz *et al.* (2010), le leadership se situe à la croisée des traits de la personnalité (caractère), des compétences et de l'engagement. Plus précisément, selon eux, une seule de ces trois composantes ne permet pas de comprendre pleinement la réalité des dirigeants efficaces et de leur leadership.

Dans le cadre de cet article, les résultats d'une recherche qualitative menée auprès de six directions d'écoles primaires et secondaires d'un conseil scolaire francophone de l'Ontario ayant récemment accueilli des nouveaux enseignants issus de l'immigration au sein de leur établissement scolaire, et visant à répondre à la question de recherche: «Quelles sont les principales caractéristiques du leadership des directions d'école ainsi que les stratégies d'encadrement qu'elles utilisent afin de favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration?», seront présentés. Les compétences, les traits de personnalité, les comportements ainsi que les stratégies d'encadrement mises en place par les directions d'école par-

ticipantes afin de favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration seront par ailleurs discutés.

### **CADRE DE LEADERSHIP DES TROIS « C » (LEADERSHIP COMPETENCIES, CHARACTER AND COMMITMENT)**

Le domaine du leadership est vaste et difficile à circonscrire. En effet, il existe sans doute autant de définitions de ce concept que d'experts qui ont tenté de le définir (Mazutis, Morris et Olsen, 2011). Ce domaine peut sembler fragmenté en raison du fait que de nouvelles théories peuvent se concentrer sur un aspect particulier de la personnalité (*être*) ou de l'action (*faire*) des leaders (Yukl, 2012). Dans l'ensemble, on constate un manque de théories intégratives qui regroupent à la fois la personnalité et les comportements requis pour être un bon leader (Yukl, 2012). C'est donc à partir du postulat stipulant que les dirigeants jugés exceptionnels démontrent des compétences particulières (*competencies*, ou compétences), manifestent certains comportements, croyances et traits de personnalité (*character*, ou caractère), s'attachent à travailler d'arrache-pied et à toujours s'améliorer (*commitment*, ou engagement) que le Cadre de leadership des trois « C » a été conçu.

C'est à partir de la recherche conduite par House, Hanges, Javidan, Dorfman et Gupta (2004) portant sur le leadership que la définition suivante a été formulée : « Le leadership est la capacité d'influencer, de motiver et d'outiller les autres pour qu'ils contribuent à l'efficacité et à la réussite des organisations dont ils sont membres » (traduction libre). C'est grâce à cette recherche, à laquelle ont participé plus de 300 spécialistes du développement organisationnel et des étudiants en administration en provenance du Canada, des États-Unis, de l'Angleterre et de la Chine, que les chercheurs Gandz *et al.* (2010) ont conçu leur modèle.

#### **Compétences (*Competencies*)**

D'après Gandz *et al.* (2010), par compétences on entend « les connaissances, la compréhension, les aptitudes et le jugement que les leaders doivent posséder [...] [et] qui déterminent ce que les leaders sont capables d'accomplir » (p. 55). Dans le cas du travail des directions d'école auprès des nouveaux enseignants issus de l'immigration, il peut s'agir de compétences interpersonnelles (par exemple, établir des relations professionnelles avec eux), de compétences organisationnelles (par exemple, concevoir, au sein de l'école, un programme de mentorat qui leur est spécifiquement destiné) et de compétences stratégiques (par exemple, influencer le conseil scolaire dans le but d'obtenir une subvention pouvant servir à concevoir une formation s'adressant exclusivement à eux).

### **Caractère (*Character*)**

Selon Gandz *et al.* (2010), les compétences « [...] définissent ce qu'un leader peut faire, tandis que le caractère définit ce qu'un leader fera dans différentes situations » (p. 58). Le caractère s'exprime par des traits de personnalité et des croyances qui orientent les comportements (Gandz *et al.*, 2010, p. 58-59). À titre d'exemple, l'écoute et l'empathie de la direction d'école peuvent aider les nouveaux enseignants issus de l'immigration à bien se sentir au sein d'une nouvelle équipe-école (par exemple, rencontrer individuellement le nouvel enseignant issu de l'immigration pour discuter avec lui de son enseignement, de sa classe, etc.). C'est donc l'ensemble des traits et des qualités d'une personne qui compose son caractère.

### **Engagement (*Commitment*)**

Selon le modèle de Gandz *et al.* (2010), les *bons dirigeants* et les *bonnes dirigeantes* mettent au premier plan le bien-être de leur organisation et du personnel au détriment de leur profit personnel (par exemple, assister à un gala sportif pendant le week-end). En matière d'engagement, les chercheurs s'entendent sur le fait qu'un leader apprécié fait preuve d'un caractère affable et de compétences professionnelles tout en étant engagé. « En effet, les leaders efficaces sont de grands travailleurs, très dévoués, qui savent apprendre de leurs expériences » (Gandz *et al.*, 2010, p. 60-61).

Plus communément connu sous le vocable *Leadership Competencies, Character and Commitment*, le Cadre de leadership des trois « C » a essentiellement servi à évaluer le leadership dans le milieu des affaires. Ce cadre peut cependant être adapté selon le type d'organisation et la situation, car un leader demeure une personne qui a son propre caractère, démontre des compétences, tout en faisant preuve d'engagement à l'égard de ses responsabilités professionnelles (Gandz *et al.*, 2010). Ce modèle théorique a donc été retenu afin de pouvoir déterminer les caractéristiques de leadership des directions d'école qui encadrent les nouveaux enseignants issus de l'immigration ainsi que les stratégies d'encadrement qu'elles utilisent pour favoriser l'insertion professionnelle de ce nouveau personnel enseignant.

### **Stratégies d'encadrement**

Selon Mispelblom Beyer et Glée (2012), le travail d'encadrement se définit par l'importance accordée au fait de « penser son action ». Cela peut se traduire par le fait de « prendre du recul » ou de réfléchir aux actions que l'on pose, ce qui permet d'éviter de commettre des erreurs. Selon ces chercheurs, les stratégies d'encadrement exigent une réflexion à moyen et à long termes se traduisant, à titre d'exemple, par la préparation minutieuse de ses communications en y réfléchissant avec profondeur tout en choisissant les bons comportements à adopter.



## MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Afin de recueillir le témoignage des participants au regard du phénomène étudié, des méthodes qualitatives de collecte et d'analyse des données ont été adoptées. Le recrutement des participants a été réalisé grâce à des invitations acheminées par courriel à toutes les directions d'école du conseil scolaire prenant part à la recherche. Les objectifs du projet, de même que la nature et la durée de la contribution attendue, y étaient précisés. Par ailleurs, les participants devaient avoir accueilli et supervisé au cours des années antérieures au moins un nouvel enseignant issu de l'immigration au sein de leur école dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant.

### Participants

Malgré les deux rappels acheminés à l'ensemble du personnel de direction des écoles du conseil scolaire ciblé, seulement six participants se sont portés volontaires (voir le tableau 1). Il est probable que la lourdeur de la tâche et l'horaire de travail chargé du public visé en soient la cause (Gravelle, 2009).

Tableau 1. Membres de directions d'école participant aux entrevues individuelles

Entrevue	Sexe	Pseudonyme*	Poste occupé	Ordre d'enseignement	Années d'expérience à la direction	Nombre d'enseignants supervisés dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (en général – issus de l'immigration)
1	F	Denise	Directrice adjointe	Primaire	5,5	8 enseignantes et enseignants
2	F	Diane	Directrice	Primaire	14	Plusieurs (ne connaît pas le nombre exact)
3	M	Didier	Directeur	Primaire	10	Environ 20 enseignantes et d'enseignants
4	M	Daniel	Directeur adjoint	Secondaire	0,8	3 enseignantes et enseignants
5	M	Damien	Directeur	Secondaire	6	Environ 10 enseignantes et enseignants, dont 3 à 4 sont issus de l'immigration
6	M	David	Directeur	Secondaire	12	Environ 25 enseignantes et enseignants

\* Les prénoms des membres de directions d'école participant à la recherche ont été remplacés par des pseudonymes.

Parmi ces six participants, quatre occupaient un poste à la direction et les deux autres, un poste à la direction adjointe. De ce nombre, trois provenaient de l'ordre primaire et les trois autres occupaient un poste dans une école secondaire. L'échantillon était composé de quatre hommes et de deux femmes possédant de une à quatorze années d'expérience à la direction d'un établissement scolaire. Ils estimaient avoir encadré entre trois et vingt-cinq nouveaux enseignants issus de l'immigration depuis leur entrée en fonction à la direction d'école au sein du conseil scolaire.

## **Procédures et instrumentation de la collecte de données**

Les participants à la recherche ont accordé une entrevue individuelle semi-dirigée d'une durée de 45 à 60 minutes. Le protocole d'entrevue, basé sur celui de Duchesne et Savoie-Zajc (2005), a été conçu à l'aide du Cadre de leadership des trois «C» de Gandz *et al.* (2010) dans le but de déterminer les caractéristiques des directions d'école ainsi que les stratégies d'encadrement qu'elles utilisaient afin de soutenir l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration. Le tableau 2 présente le protocole d'entrevue utilisé.

Tableau 2. **Protocole d'entrevue – Membres de directions d'école**

<b>1. Volet descriptif</b>	
Permet à l'intervieweuse de même qu'à la personne interviewée de faire connaissance et de dresser sommairement le profil de cette dernière.	
Thèmes	Questions
1.1 Préparation à l'entrevue	<p>Merci d'avoir accepté de participer à cette entrevue.</p> <p>Rappel du but de l'entrevue : connaître votre expérience d'encadrement en tant que membre de la direction ou de la direction adjointe et les stratégies que vous utilisez auprès d'un nouvel enseignant issu de l'immigration et de son mentor, s'il y a lieu.</p> <p>Lire et signer le formulaire de consentement.</p>
1.2 Profil démographique et expérience	<p>Depuis combien de temps occupez-vous un poste à la direction d'école?</p> <p>Pourriez-vous me parler de votre expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation en tant que membre de la direction ou de la direction adjointe?</p> <p>À combien estimez-vous, à peu près, le nombre de nouveaux enseignants en insertion professionnelle qui ont été sous votre responsabilité au fil des ans dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant? Environ combien étaient issus de l'immigration?</p>
1.3 Exploration du sujet	<p>Avez-vous reçu une quelconque formation à l'encadrement des nouveaux membres du personnel enseignant et de leurs mentors de la part de votre conseil scolaire ou du ministère? Expliquez. (Si la réponse est non : Comment avez-vous appris à les encadrer?)</p>
<b>2. Volet analytique</b>	
Permet à la personne interviewée de s'exprimer sur son expérience et sur les facteurs intervenant au cours de celle-ci.	
2.1 Difficultés et obstacles à l'insertion	<p>Au cours de votre expérience en tant que membre d'une direction d'école, quelles sont les principales difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants issus de l'immigration que vous avez observées?</p> <p>En quoi ces difficultés sont-elles particulières aux nouveaux enseignants issus de l'immigration par rapport à un nouvel enseignant qui serait né ou aurait grandi au Canada?</p> <p>Avez-vous observé des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants issus de l'immigration, ces obstacles pouvant provenir du contexte d'enseignement, des collègues ou du conseil scolaire en tant qu'organisation?</p> <p>En tant que responsable du personnel de votre d'école, avez-vous rencontré vous-même des difficultés particulières d'encadrement auprès des nouveaux enseignants issus de l'immigration? Expliquez.</p>
2.2 Stratégies d'encadrement des nouveaux enseignants	<p>Nous allons maintenant parler du type d'encadrement que vous offrez aux nouveaux enseignants.</p> <p>Pouvez-vous décrire les différentes stratégies d'encadrement que vous utilisez auprès des nouveaux enseignants du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant?</p> <p>En tenant compte uniquement des difficultés d'insertion professionnelle rencontrées par les nouveaux enseignants issus de l'immigration, quelles sont les stratégies d'accompagnement qui vous sembleraient les plus efficaces pour les aider à surmonter ces difficultés? Expliquez. Lesquelles permettraient à leurs mentors de les aider à surmonter ces difficultés? Expliquez.</p>
<b>3. Volet positionnement</b>	
Permet à la personne interviewée d'exprimer son opinion et son point de vue critique.	
3.1 Style de leadership (Cadre de leadership des trois « C » de Gandz <i>et al.</i> , 2010)	<p>Pouvez-vous décrire votre style de gestion?</p> <p>Quels sont les traits de personnalité (caractère) associés au leadership dont une direction devrait faire preuve afin de bien encadrer les nouveaux enseignants issus de l'immigration?</p> <p>Selon vous, quelles sont les compétences que doivent développer les directions d'école afin de bien accompagner les nouveaux enseignants issus de l'immigration?</p> <p>De quelle façon une direction peut-elle démontrer son engagement dans le cadre de l'accompagnement des nouveaux enseignants issus de l'immigration?</p>
<b>4. Volet théorique</b>	
Offre à la personne interviewée l'occasion de formuler la description d'un idéal ou d'émettre des hypothèses au regard de l'expérience vécue.	
4.1 Encadrement et accompagnement souhaité	<p>Selon vous, qu'est-ce que les directions d'école (ou le conseil scolaire) pourraient faire de plus (ou de différent) pour mieux encadrer les nouveaux enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle?</p> <p>Que pourraient-elles faire de plus (ou de différent) pour mieux encadrer les mentors qui les accompagnent?</p>
4.2 Clôture de l'entretien	<p>Je n'ai plus d'autres questions. Y a-t-il des éléments que vous aimeriez ajouter sur des thèmes dont nous avons parlé ou sur tout autre thème qui vous semble pertinent?</p>

## Processus d'analyse des données

Les comptes rendus intégraux des entrevues ont été transférés dans la banque de documents du logiciel NVivo 10 utilisé comme outil de traitement des données. Ces données ont été soumises à deux phases d'analyse. Dans un premier temps, la réduction des données a été effectuée, puis traduite en codes et en catégories provisoires. Un travail de révision, de classification et de mise en relation des codes et des catégories a par la suite été réalisé. Finalement, la relecture complète des entrevues et l'examen attentif des données réduites visant la triangulation des données ont finalement été privilégiés par les membres de l'équipe afin de permettre des réajustements (Savoie-Zajc, 2011).

## Considérations éthiques

Le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa a autorisé le recrutement des participants, et le consentement éclairé de chacun d'eux a été obtenu. Un pseudonyme leur a par ailleurs été attribué afin de respecter leur anonymat. Les résultats de la recherche leur ont été communiqués par la diffusion d'un rapport de recherche remis au conseil scolaire au terme de l'étude, de même que lors d'une présentation offerte à l'ensemble des directions d'école par un membre de l'équipe de recherche.

## RÉSULTATS

La collecte de données a permis de mettre en lumière des traits de personnalité (caractère), des compétences ainsi que des comportements et des actions faisant foi de l'engagement des directions d'école tout en rendant possible la détermination de stratégies d'encadrement.

### Traits de personnalité (caractère) (*Character*)

Comme premier trait de caractère évoqué, cinq répondants ont souligné l'importance d'être à l'écoute des nouveaux enseignants issus de l'immigration, étant donné que ces derniers ont vécu des expériences de vie différentes selon leur culture d'origine. Comme autre trait, trois des six répondants ont ajouté qu'il était important de comprendre les problématiques évoquées par les nouveaux enseignants issus de l'immigration tout en démontrant de la flexibilité. Deux répondants ont également fait part des aspects positifs associés à l'accompagnement de ce nouveau personnel enseignant.

David a également mentionné l'importance de susciter la confiance afin que les nouveaux enseignants issus de l'immigration puissent dialoguer plus facilement avec les directions d'école :

[...] quand ce sont des gens qui viennent d'ailleurs, il faut penser à l'aspect culturel, donc, j'ai souvent entendu ceci : « Tu es le patron, je ne peux pas t'exprimer ça. » Selon moi, il faut arriver à les mettre en confiance pour s'ouvrir et mettre cartes sur table et dire ceci : « Ça, ça ne va pas » ou « J'ai besoin d'appui » [...]

Ainsi, selon les participants à cette recherche, être à l'écoute, être flexible, bien comprendre les problématiques et offrir un accompagnement qui oriente les nouveaux enseignants issus de l'immigration vers les ressources pouvant les aider à répondre à leurs besoins sont les principaux traits de personnalité (caractère) qui semblent favoriser leur insertion professionnelle.

### **Compétences (*Competencies*)**

Sur le plan des compétences, deux répondants ont souligné qu'il fallait savoir s'adapter aux diverses situations ainsi qu'aux différentes cultures. Deux autres participants ont fait allusion à l'importance de planifier du temps afin de pouvoir rencontrer individuellement les nouveaux enseignants issus de l'immigration. L'un des six répondants a mentionné que démontrer de l'empathie, devenir inclusif en acceptant la diversité au sein des membres de l'équipe-école et leur accorder une importance plus grande tout en témoignant de l'appréciation à l'égard de leur travail semblent être des compétences pouvant favoriser une insertion optimale des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

### **Engagement (*Commitment*)**

Sur le plan de l'engagement, les participants ont partagé plusieurs exemples de comportements et d'actions qu'ils croient essentiels pour bien encadrer les nouveaux enseignants issus de l'immigration. Selon trois répondants, bien accueillir ces derniers au sein de l'école serait primordial. À titre d'exemple, ils ont souligné la présentation du nouvel enseignant issu de l'immigration aux membres de l'équipe-école lors de la rentrée scolaire.

Également, trois répondants ont mentionné que l'engagement d'une direction d'école se traduit souvent par une présence assidue sur le terrain, auprès du personnel. De plus, trois des six répondants ont mentionné l'importance de porter une attention particulière aux nouveaux enseignants issus de l'immigration, ce qui constitue également une marque d'appréciation à leur égard. Trois autres répondants ont souligné que l'engagement pouvait se traduire par de l'observation et de

l'appui, ce qui rejoint certains traits de personnalité (caractère) mentionnés précédemment. Par ailleurs, deux des six répondants ont indiqué qu'il fallait respecter les nouveaux enseignants issus de l'immigration et les connaître en se renseignant sur les mœurs et les coutumes de leur pays d'origine.

Comme autre action à privilégier, David a indiqué que, selon lui, établir sa crédibilité au sein des différentes communautés ethniques pouvait contribuer à favoriser l'insertion des nouveaux enseignants issus de l'immigration (créer un lien de confiance entre les individus). À titre d'exemple, il a soulevé le fait de s'intéresser aux nouveaux enseignants issus de l'immigration en leur posant des questions liées à leur expérience professionnelle antérieure. De plus, Denise a mentionné l'importance de leur expliquer la culture de l'école, les enjeux rencontrés par la francophonie minoritaire ainsi que la philosophie de l'éducation au Canada.

### **Stratégies d'encadrement**

Les directions d'école interviewées ont partagé une série de stratégies d'encadrement facilitant, selon elles, l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration au sein de la profession. Même si certaines de ces stratégies s'adressent à l'ensemble des enseignants débutants, sans être spécifiques aux nouveaux enseignants issus de l'immigration, elles s'avèrent toutefois importantes pour faciliter leur insertion dans l'école. Selon l'un des répondants, une des stratégies fondamentales est de s'assurer que les nouveaux enseignants issus de l'immigration ont en main toutes les informations à propos du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant et qu'ils en comprennent le fonctionnement ainsi que l'utilité. Cinq répondants ont mentionné l'importance d'organiser une visite de l'école au début de l'année scolaire afin de leur faire découvrir les lieux, d'apprendre à les connaître et de discuter de la culture spécifique du milieu. Deux directions d'école ont indiqué qu'elles avaient pour fonction de faciliter le jumelage des nouveaux enseignants issus de l'immigration avec des mentors en essayant de cibler le meilleur pairage possible. Selon cinq répondants, des rencontres individuelles, des observations et des visites effectuées dans la classe des nouveaux enseignants issus de l'immigration permettent aux directions d'école d'en connaître davantage sur les besoins de soutien qu'ils manifestent. Selon ces mêmes répondants, ces temps consacrés exclusivement aux nouveaux enseignants issus de l'immigration sont de belles occasions d'effectuer un suivi auprès d'eux tout en leur permettant d'entamer des discussions sur leurs pratiques et en leur offrant de la rétroaction au regard des observations réalisées.

En terminant, trois répondants ont souligné l'importance d'intégrer les nouveaux enseignants issus de l'immigration dans les communautés d'apprentissage professionnelles existant au sein de l'établissement scolaire afin qu'ils puissent se familiariser plus rapidement avec la culture franco-ontarienne en discutant avec leurs

collègues. Ils ont fait allusion, plus particulièrement, au modèle ontarien qui « favorise la contribution de chaque personne et encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves » (Eaker, DuFour et DuFour, 2004). De plus, une communauté d'apprentissage professionnelle « se fonde sur l'élaboration d'une vision partagée de l'école et se manifeste par un milieu où les gens échangent leurs opinions et leurs savoirs respectifs et où ils sont constamment en situation d'apprentissage » (Hord, 1997). Selon les directions d'école interviewées, les communautés d'apprentissage professionnelles ont pour objectif de favoriser la collégialité et le travail d'équipe afin d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves.

Bref, selon les participants à la recherche, toutes les stratégies soulevées sont des actions concrètes qui favorisent l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

## DISCUSSION DES RÉSULTATS

Au terme de cet article, il apparaît que le leadership des directions d'école en matière de soutien à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration est significatif aux yeux des six répondants. Il est intéressant de constater que les témoignages recueillis démontrent des similitudes avec les travaux de certains chercheurs. À titre d'exemple, en Ontario, la recherche de Deters (2008), réalisée auprès de 32 enseignants immigrants du primaire et du secondaire pour déterminer des facteurs de réussite de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration, a révélé, d'une part, que le soutien de la direction d'école permettait de surmonter les difficultés et, d'autre part, que la communauté scolaire avait également un rôle à jouer dans le succès de cette insertion. Dans un même ordre d'idées, selon Niyubahwe *et al.* (2013), l'accueil, la collaboration, le soutien et l'acceptation par la direction de l'école, les collègues de travail et les parents d'élèves demeurent essentiels à l'insertion du nouvel enseignant issu de l'immigration.

De plus, Lamontagne (2008) a mentionné l'importance d'offrir aux nouveaux enseignants des occasions de collaboration avec les autres professionnels de l'école, d'autant plus que certains chercheurs ont souligné le fait que la collaboration et la collégialité aident à favoriser l'insertion professionnelle (American Association of State Colleges and Universities, 2006; Bickmore et Bickmore, 2010; Howe, 2006). Comme le rappellent Vogel (2004) et Shakrani (2008), la première tâche de soutien qui incombe à la direction d'école consiste à fournir aux nouveaux enseignants les informations quant au fonctionnement ainsi que celles relatives à l'organisation de l'école et de sa communauté. En plus d'informer, les directions d'école ont un important rôle d'accueil lors de la rentrée scolaire. Plus précisément, afin de favoriser une insertion professionnelle réussie, il faut « mettre le nouveau venu à l'aise, lui faciliter le travail, lui apporter l'aide ou le conseil qu'il sollicite, lui faire sentir qu'il n'est pas

un intrus, mais un collègue à part entière avec lequel il va faire bon travailler [...]» (Baillauquès et Breuse, 1993, p. 157).

## CONCLUSION

Les objectifs principaux de la recherche étaient de cerner les caractéristiques des directions d'école ainsi que les stratégies d'encadrement qu'elles utilisent afin de favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

Pour réaliser ce projet, un protocole d'entrevue semi-dirigée a été conçu à l'aide du Cadre de leadership des trois «C» de Gandz *et al.* (2010), ce qui a permis de relever des traits de personnalité (caractère), des compétences et des actions manifestant l'engagement chez les membres de la direction d'école encadrant des nouveaux enseignants issus de l'immigration. Ces entrevues ont également permis de déterminer des stratégies d'encadrement qui, selon eux, aident à favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

À la lumière des six témoignages analysés et de la documentation recensée, il semble prioritaire que les membres de la direction d'école soient sensibilisés à l'importance d'accueillir, de soutenir et d'encadrer les nouveaux enseignants issus de l'immigration dans le but de favoriser la réussite de leur insertion professionnelle. Malgré le nombre restreint de participants, qui constitue en soi une limite à la recherche, il serait intéressant ultérieurement d'examiner les répercussions des stratégies d'encadrement utilisées par les directions d'école, formées par le conseil scolaire, quant à l'importance de leur rôle auprès des nouveaux enseignants issus de l'immigration lors de leur insertion professionnelle.

En somme, par ses composantes qui se veulent intégrées, le Cadre de leadership des trois «C» a permis de constater des similitudes en ce qui concerne les traits de personnalité (caractère), les compétences ainsi que les comportements et les actions démontrant de l'engagement de la part des participants à la recherche quant à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration au sein des écoles franco-ontariennes.



## Références bibliographiques

- American Association of State Colleges and Universities. (2006). Teacher induction programs: Trends and opportunities. *Policy Matters*, 3(10), 1-4.
- AUCLAIR, D. (2013). *Le constructivisme et la logique des compétences en tant que relativisme scientifique: les réformes de l'éducation sous les impératifs utilitaires de la mondialisation néolibérale* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/5290/1/M12844.pdf>
- BAILLAUQUÈS, S. et BREUSE, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- BEYNON, J., ILIEVA, R. et DICHUPA, M. (2004). Re-credentialling experiences of immigrant teachers: Negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(4), 429-444.
- BICKMORE, D. L. et BICKMORE, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014.
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2013). *Canada – Entrées totales de titulaires de permis de travail dans le cadre d'un programme de mobilité internationale selon la province ou le territoire et la région urbaine, 2009-2013*. Ottawa, Ontario.
- COLLERETTE, P., DELISLE, G. et PERRON, R. (2008). *Le changement organisationnel: théorie et pratique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- COLLEY, A. C. (2002). What can principals do about new teacher attrition? *Principal*, 81(4), 22-24.
- CRUICKSHANK, K. (2004). Towards diversity in teacher education: Teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138.
- DE STERCKE, J., RENSON, J., CAMBIER, J. B., LEEMANS, M. et TEMPERMAN, G. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*. Repéré à : [http://enseignement.be/download.php?do\\_id=8042](http://enseignement.be/download.php?do_id=8042)
- DETERS, P. (2006). *Immigrant teachers in Canada: Learning the language and culture of a new professional community*. Toronto, Ontario : Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Modern Language Centre (AELFE).

- DETERS, P. (2008). *The professional acculturation of internationally educated teachers in Canada: Affordances, constraints, and the reconstruction of professional identity*. Communication présentée à la Sociocultural Perspectives on Teacher Education and Development Conference, Oxford, Royaume-Uni. Repéré à : <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:974f6dac-9472-4ca6-ac99-8d10403ab3bd/datastreams/ATTACHMENT01>
- DUCHESNE, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 119-139.
- DUCHESNE, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95-115.
- DUCHESNE, C. et KANE, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80.
- DUCHESNE, C. et SAVOIE-ZAJC, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 5(2), 69-95.
- EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2004). *Premiers pas. Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN : Solution Tree.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- GANDZ, J., CROSSAN, M., SEIJTS, G. et STEPHENSON, C. (2010). *Leadership on trial: A manifesto for leadership development*. London, Ontario : Richard Ivey School of Business.
- GÉLINAS PROULX, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). Récupéré de Recherche uO, l'archive de publications électroniques de l'Université d'Ottawa : <http://www.ruor.uottawa.ca/fr/handle/10393/30655>
- Gouvernement de l'Ontario. (2010). *Évaluation du rendement du personnel enseignant. Guide des exigences et des modalités*. Récupéré du site du ministère de l'Éducation : [http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/pdfs/TP\\_Manual\\_French\\_September2110.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/pdfs/TP_Manual_French_September2110.pdf)

- Gouvernement de l'Ontario. (2006). *Règlement de l'Ontario 266/06*. Repéré à : <https://www.ontario.ca/fr/lois/reglement/r06266>
- GRAVELLE, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec* (thèse de doctorat, Université de Paris-Est, France). Repéré à : <http://www.theses.fr/2009PEST0058>
- HORD, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- HOUSE, R. J., HANGES, P. J., JAVIDAN, M., DORFMAN, P. W. et GUPTA, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations. The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- HOWE, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Institut de leadership en éducation. (2012). *Le Cadre de leadership de l'Ontario 2012: une discussion relative aux fondements de la recherche*. Repéré à : [https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4414/9677/0529/CL0\\_2012\\_une\\_discussion\\_au\\_sujet\\_de\\_la\\_recherche\\_vFINALE\\_26\\_octobre.pdf](https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4414/9677/0529/CL0_2012_une_discussion_au_sujet_de_la_recherche_vFINALE_26_octobre.pdf)
- LAMARRE, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- LAMONTAGNE, M. (2008). *L'insertion professionnelle: les besoins de l'enseignant débutant et les programmes efficaces d'insertion professionnelle*. Communication présentée à la Rencontre régionale du Comité Insertion Professionnelle de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches. Québec, Québec. Repéré à : [http://cnipe.cslaval.qc.ca/IMG/pdf/pdf\\_IP\\_Besoins\\_ens\\_deb\\_Prog\\_IP.pdf](http://cnipe.cslaval.qc.ca/IMG/pdf/pdf_IP_Besoins_ens_deb_Prog_IP.pdf)
- LEROUX, M. et MUKAMURERA, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.
- MAZUTIS, D. D., MORRIS, Z. et OLSEN, K. (2011). *Leadership aux cycles supérieurs et au postdoctorat*. London, Ontario : Richard Ivey School of Business.
- McINTYRE, F. (2015, mars). Transition à l'enseignement. Rapport 2014. *Pour parler profession*, 34-36.

- MISPELBLUM BEYER, F. et GLÉE, C. (2012). *Diriger et encadrer autrement. Théoriser ses propres stratégies alternatives*. Paris : Armand Colin.
- MULATRIS, P. et SKOGEN, R. (2012). Pour une inclusion complète: l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 331-352.
- MYLES, J., CHENG, L. et WANG, H. (2006). Teaching in elementary school: Perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233-245.
- NIYUBAHWE, A., MUKAMURERA, J. et JUTRAS, F. (2013). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec: expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 16(2), 55-87.
- 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.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2015). *Transition à l'enseignement 2015. Perspectives des diplômés des programmes de formation à l'enseignement de langue française*. Repéré à : [https://www.oct.ca/-/media/PDF/Transition%20to%20Teaching%202015/FR/2015%20T2T%20Supplementary%20Report\\_fr\\_accssble\\_web.pdf](https://www.oct.ca/-/media/PDF/Transition%20to%20Teaching%202015/FR/2015%20T2T%20Supplementary%20Report_fr_accssble_web.pdf)
- PROVENCHER, A., LEPAGE, M. et GERVAIS, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et profession*, 24(1), 15-28.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étape et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 123-147). Sherbrooke, Québec: ERPI.
- SHAKRANI, S. (2008). *Teacher turnover: Costly crisis, solvable problem*. Repéré à : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502130.pdf>
- VALLERAND, A.-C. et MARTINEAU, S. (2006a). *Les enseignants immigrants: difficultés rencontrées et pratiques d'insertion*. Récupéré du site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE): <http://www.cnipe.ca/?Les-enseignants-immigrants,141>

- VALLERAND, A.-C. et MARTINEAU, S. (2006b). *Rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle*. Récupéré du site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE): <http://www.cnipe.ca/?Role-de-la-direction-quant-a-l,705>
- VOGEL, T. L. (2004). *An analysis of working conditions experimented by beginning teachers in an urban school district* (thèse de doctorat non publiée). Université de Memphis, États-Unis.
- WANG, T. (2003). *Cultural dissonance and adaptation: A study of Chinese immigrant teachers coping with cultural differences in Toronto schools* (thèse de doctorat non publiée). University of Toronto, Canada.
- YUKL, G. (2012). *Leadership in organizations* (8<sup>e</sup> éd.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.