

**DÉFIS ET BÉNÉFICES LIÉS À
L'ACCOMPAGNEMENT DE NOUVEAUX
ENSEIGNANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION: LE
POINT DE VUE D'ENSEIGNANTS-MENTORS**

Nathalie Gagnon, France Gravelle, Claire Duchesne

► **To cite this version:**

Nathalie Gagnon, France Gravelle, Claire Duchesne. DÉFIS ET BÉNÉFICES LIÉS À L'ACCOMPAGNEMENT DE NOUVEAUX ENSEIGNANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION: LE POINT DE VUE D'ENSEIGNANTS-MENTORS. Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jun 2015, Paris, France. halshs-01178785

HAL Id: halshs-01178785

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01178785>

Submitted on 21 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DÉFIS ET BÉNÉFICES LIÉS À L'ACCOMPAGNEMENT DE NOUVEAUX ENSEIGNANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION: LE POINT DE VUE D'ENSEIGNANTS-MENTORS

Nathalie Gagnon, ngagno4@uottawa.ca
France Gravelle, france.gravelle@uottawa.ca
Claire Duchesne, claire.duchesne@uottawa.ca
Université d'Ottawa

RÉSUMÉ

Afin d'amoindrir les difficultés associées à l'entrée dans la profession enseignante, nombreux sont les établissements scolaires s'étant dotés d'un programme de mentorat (Strong, 2005). Bien que l'on connaisse les défis et les bénéfices liés au rôle des enseignants-mentors (Bullough, 2005 ; Lopez-Real et Kwan, 2005) ainsi que l'importance que jouent la préparation et la formation de ces derniers dans la réussite des programmes de mentorat (Andrews et Martin, 2003), peu d'études se sont intéressées à ces questions spécifiques dans le cadre de l'accompagnement d'enseignants provenant de cultures différentes.

Dans le cadre d'une recherche interprétative, quatre mentors œuvrant dans un conseil scolaire francophone de la région d'Ottawa ont témoigné de leur expérience d'accompagnement au cours d'entrevues semi-dirigées. Cette communication portera sur les défis rencontrés ainsi que les bénéfices ressentis par ces mentors ayant accompagné de nouveaux enseignants issus de l'immigration. Sur la base de ces témoignages, des pistes de solution quant à la préparation et à la formation de ces enseignants prenant part à une relation d'accompagnement interculturel seront également présentées.

MOTS-CLÉS

Mentorat / mentorat interculturel / enseignants issus de l'immigration / insertion professionnelle / éducation

CHALLENGES AND BENEFITS ASSOCIATED WITH THE SUPPORT OF NEW IMMIGRANT TEACHERS : THE MENTORS' POINT OF VIEW

ABSTRACT

To lessen the difficulties associated with entering the teaching profession, the province of Ontario has doted itself with an induction program whose main component is mentoring (Strong, 2005). Although we know the challenges and benefits related to the role of mentors (Bullough, 2005; Lopez-Real and Kwan, 2005) and the importance played by the mentor preparation and training in the success of mentoring programs (Andrews et Martin, 2003), few studies have focused on understanding these specific topics of this kind of support given to teachers from different cultures.

Within an interpretative research, four mentors working in a francophone school board in the Ottawa area have shared their mentoring experience during research interviews. This communication will focus on the challenges and benefits experienced by these mentors who supports new immigrant teachers. Based on these testimonies, possible solutions regarding the preparation and training of these mentors in this kind of intercultural relationship will also be presented.

KEYWORDS

Mentoring / cross-cultural mentoring / new immigrant teachers / induction program / education

Introduction

Malgré le fait qu'ils possèdent un niveau d'instruction moyen plus élevé que celui de l'ensemble de la population canadienne, les néo-canadiens éprouvent davantage de difficulté à faire leur entrée sur le marché du travail (Statistique Canada, 2008). Dans le domaine de l'éducation, on constate d'ailleurs une sous-représentation des travailleurs immigrants; alors que les programmes de formation à l'enseignement accueillent chaque année un nombre important d'étudiants provenant de l'étranger, le corps enseignant demeure toutefois plutôt homogène (Ryan, Pollock et Antonelli, 2009). De plus, selon une étude effectuée par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, l'obtention d'un poste permanent à la fin de la première année d'enseignement est significativement plus difficile pour les enseignants issus de l'immigration que pour leurs homologues ontariens (OEEO, 2013). Même une fois en poste, ils continuent de faire face à des défis de taille : l'appropriation de la culture éducative de la société d'accueil, le manque d'ouverture ou de tolérance manifesté par certains collègues, élèves ou parents face à leurs différences linguistiques, culturelles, religieuses ou raciales et le peu de reconnaissance de leur expérience d'enseignement à l'extérieur du pays (Phillion, 2003).

L'expérience vécue par les enseignants débutants dans leurs premières années d'exercice comporte un nombre important de défis (Duchesne et Kane, 2010). En effet, la phase d'insertion professionnelle, fréquemment qualifiée de « période de survie », se vit plutôt difficilement pour plusieurs enseignants, ceux-ci devant s'adapter de façon très rapide à une foule de situations et d'expériences nouvelles (Herbert et Worthy, 2001; Huberman, 1989). Cette situation, pour les nouveaux enseignants canadiens issus de l'immigration, se traduit par un double défi : en plus de faire face aux mêmes difficultés rencontrées par la plupart des enseignants novices (précarité d'emploi, tâches éclatées, classe à niveaux multiples, diversification de la population scolaire, lourdeur des tâches pédagogiques, etc.), ils doivent également composer avec les difficultés dûes au fait de provenir d'une culture différente de celle à l'intérieur de laquelle ils évoluent professionnellement.

Afin d'amoindrir les difficultés associées à l'entrée dans la profession, des dispositifs de soutien ont été mis sur pied et à l'heure actuelle, le mentorat est la stratégie la plus répandue dans la profession (Strong, 2005). Puisqu'il permet de prodiguer un soutien immédiat et personnalisé aux enseignants novices, il constitue, selon Feiman-Nemser (2003), le dispositif de soutien le plus « puissant » de tous. Cela fait du mentorat une stratégie d'autant plus avantageuse pour les enseignants néo-canadiens qui vivent des défis particuliers lors de leur insertion sur le marché du travail et par le fait même, ont des besoins spécifiques en matière de développement professionnel. Bien que l'on s'intéresse depuis plusieurs décennies aux bénéfices des programmes de mentorat dans le domaine de l'éducation, la question du mentorat interculturel (mentorat ayant lieu entre un mentor et un mentoré de cultures différentes) y demeure relativement récente et a surtout été étudiée dans le cadre de relations mentoriales entre des professeurs d'établissements d'éducation supérieure et leurs étudiants (Kim et Egan, 2011; Shore, Toyokawa et Anderson, 2008). À ce jour, nous avons recensé très peu de travaux s'intéressant spécifiquement au mentorat réalisé auprès de nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) (Peeler et Jane, 2005). Les connaissances concernant la réalité spécifique des enseignants-mentors qui accompagnent ces NEII sont presque inexistantes. Pourtant, plusieurs auteurs s'entendent sur le fait qu'il est nécessaire pour les mentors de recevoir de la formation et une certaine

forme de soutien professionnel afin de développer leurs compétences et ainsi, maximiser la réussite des programmes de mentorat (Andrews et Martin, 2003; Duchesne et Kane, 2010). Ainsi, dans le souci de permettre aux mentors d'acquérir les connaissances et de développer les habiletés nécessaires à leur rôle auprès des NEII, il importe de s'intéresser de plus près à leur réalité. Dès lors, nous croyons qu'une compréhension approfondie des défis rencontrés par les mentors dans le cadre d'un mentorat interculturel est un sujet d'intérêt auquel devrait s'intéresser la recherche autant que le milieu de l'éducation. De plus, parce que nous croyons que ce type de mentorat, bien que source de défis, puisse également être profitable pour le développement personnel et professionnel des enseignants-mentors, nous avons également choisi de nous intéresser aux bénéfices qu'ils sont susceptibles de ressentir dans le cadre d'un tel accompagnement. Notre recherche propose donc de répondre à la question de suivante : *Quels sont les défis vécus ainsi que les bénéfices ressentis par des mentors accompagnant des nouveaux enseignants issus de l'immigration ?*

Le mentorat interculturel : un double défi pour les enseignants-mentors

Selon Cuerrier (2003), le mentorat consiste en une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage dans laquelle une personne d'expérience offre son expertise à une autre personne dans le but de favoriser son développement professionnel et l'acquisition de compétences. Le mentorat interculturel peut se définir de la même façon, à la différence près qu'il concerne spécifiquement un mentor et un mentoré provenant de cultures différentes.

Si l'insertion professionnelle pose un double défi pour les NEII, il en est de même pour le rôle des enseignants-mentors qui oeuvrent auprès d'eux. Assumer les différentes responsabilités qu'exige le rôle de mentor n'est certes pas une compétence innée. Accompagner celui qui débute, peu importe son origine, est une tâche comportant elle aussi son lot de défis dont la charge supplémentaire de travail, l'identification des besoins du mentoré, l'élaboration d'un programme d'intervention adapté et l'habileté à donner de la rétroaction efficace constituent quelques exemples (Latour, 1994; Lee et Feng, 2007). Lorsque l'accompagnement est destiné à une personne provenant d'une culture différente de la sienne, cela exige d'être « habile à naviguer entre les frontières culturelles », chacune étant délimitée par des attributs aussi bien personnels, ethniques, raciaux, sexuels, religieux que géographiques (Crutcher, 2007). Comme le souligne Triandis (1994), la façon dont l'individu tisse des relations sociales est profondément déterminée par le contexte culturel dans lequel elles s'actualisent ainsi que celui de chacun des acteurs impliqués. La relation mentorale n'échappe pas à cette règle. Comme il s'agit d'une relation d'échange et de partage souvent basée sur les attentes que chacun des membres entretient vis-à-vis l'autre ainsi que sur la compréhension de leurs rôles respectifs, les croyances, les conceptions, les normes, les traditions et les valeurs dissemblables à l'intérieur d'une dyade mentorale peuvent dès lors devenir un obstacle appréciable (Young et Perrewe, 2004). Shore, Toyokawa et Anderson (2008) affirment que ces différences culturelles peuvent potentiellement constituer un frein à la réciprocité au sein de la relation mentorale si une attention suffisante ne leur est pas accordée. Cette réciprocité, élément hautement désirable dans toute relation, n'est présente que lorsque la relation mentorale, transparente et consensuelle, apporte des bénéfices interpersonnels tangibles au mentor comme au mentoré. Or, cette réciprocité n'est certes pas définie de la même façon par tous et les

attentes envers la relation ainsi que les règles implicites qui la régissent dépendent en partie du bagage culturel de chacun. Lorsque le mentor et le mentoré ne partagent pas ce même bagage, l'atteinte de cet état de réciprocité peut présenter un défi considérable et devenir source de tension et de malaises (Shore *et al.*, 2008). L'une des conséquences malheureuses provenant du fait d'être peu familier avec la culture du partenaire réside dans le risque d'interpréter de façon erronée ses propos ou ses comportements. Ce type de mésinterprétations peut entraîner des impacts négatifs non négligeables sur la relation et nuire considérablement au lien de confiance qui s'y est établi ou se construit. Selon Shore et ses collaborateurs (2008), un autre challenge de taille pour les mentors consiste à offrir un soutien et un accompagnement adéquats au mentoré sans toutefois « diminuer les valeurs culturelles significatives et les croyances » de ce dernier (p. 25).

Devant ces obstacles potentiels à l'établissement d'une relation mentorale fructueuse, les auteurs s'accordent pour dire que la communication reste et demeure la meilleure stratégie. Selon Brislin (2000), ce n'est pas chose facile puisque dans nos relations avec l'autre, comme c'est le cas dans la relation mentorale, la culture est souvent tenue pour acquise et un dialogue ouvert au sujet de celle-ci est fréquemment négligé, davantage parce qu'on en sous-estime l'utilité que par une volonté consciente de l'éviter. C'est alors la responsabilité du mentor de faciliter et d'engager cette discussion avec son protégé, discussion qui permettra de dégager les mécanismes, les conceptions et les règles implicites concernant la réciprocité dans les relations sociales propres à sa culture ainsi qu'à celle du mentoré (Shore *et al.*, 2008). Ce faisant, le mentor accroîtra sa sensibilité concernant la façon dont la relation peut être influencée par ces différences culturelles. Welfel et Kitchener (1992) le disent aussi : l'arme la plus efficace pour lutter contre ces problèmes et ces dilemmes éthiques dans une relation est tout simplement le fait « d'être conscient ». Cela demande par contre de la part du mentor beaucoup de vigilance et une bonne compréhension des enjeux relevant d'une relation d'accompagnement interculturelle.

Méthodologie

Au cours du printemps 2013, une recherche a été entreprise dans un conseil scolaire francophone de la province de l'Ontario, au Canada, dans le but de comprendre et de favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants néo-canadiens. Pour ce faire, des rencontres ont eu lieu avec des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII), des directeurs ou directeurs adjoints d'établissements scolaires ainsi que des enseignants-mentors participant au Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) mis en place pour le ministère de l'Éducation ontarien (MÉO, 2010). La présente communication porte sur les données obtenues à la suite d'un entretien individuel semi-dirigé, d'une durée approximative de 90 minutes, réalisé avec chacun des quatre mentors participants à la recherche. Au moment de la collecte de données, les mentors, soit trois femmes et un homme, âgés de 36 à 57 ans ($m = 50$), avaient cumulé de 8 à 26 ans d'expérience en enseignement ($m = 13$) et oeuvraient en tant que mentors dans leur école depuis 1 an à 12 ans ($m = 5,3$). Deux de ces enseignants avaient alors été mentors une seule fois auprès d'un NEII alors que les deux autres en ont accompagné quatre chacun. Deux d'entre eux travaillaient dans des écoles élémentaires alors que les deux autres oeuvraient dans des établissements secondaires.

Les entretiens de recherche s'intéressaient entre autres aux difficultés qu'éprouvaient ou avaient éprouvé les mentors lors de l'accompagnement d'un NEII. Certaines des questions

les invitaient à témoigner des expériences vécues, par exemple : *Pouvez-vous me parler d'une situation particulière dans le cadre de l'accompagnement d'un NEII où vous vous êtes senti(e) mal à l'aise, peu ou pas outillé(e) ou encore déstabilisé(e) en raison du fait qu'il s'agissait précisément d'un NEII?* D'autres questions demandaient des précisions quant aux bénéfices ressentis lors de ce type d'accompagnement : *En revanche, y a-t-il des éléments que vous avez particulièrement appréciés dans le fait d'accompagner un NEII? Quels sont-ils?* Les données ont été analysées à partir d'une méthode semi-inductive : nous nous interrogeons sur le sens contenu dans les données recueillies tout en guidant l'analyse à l'aide des concepts-clés de la recherche (Savoie-Zajc, 2011)

Résultats

Dans cette section, nous présentons d'abord les principaux défis auxquels ont été confrontés les mentors auprès des enseignants néo-canadiens qu'ils ont accompagnés. Dans un deuxième temps, ce sont les bénéfices qu'ils ont ressentis dans ce type d'accompagnement qui seront exposés.

Les défis

Lorsqu'ils ont été interrogés sur les défis de l'accompagnement des NEII, le manque d'ouverture et les réticences manifestés par certains d'entre eux face à l'aide qui leur était proposée ont été évoqués par trois des quatre participants à l'étude. À ce sujet, Marianne dit s'être sentie désemparée face à l'un de ses mentorés qui lui semblait être fermé à toutes suggestions et à tous conseils qu'elle lui proposait dans le but de mieux s'ajuster à sa nouvelle classe. Margot, quant à elle, nous a fait part de sa surprise en constatant la réaction inattendue de son mentoré face à une mesure d'aide qu'elle lui proposait en raison d'un groupe-classe considéré comme particulièrement difficile au sein de l'école:

Ça m'a surpris car il m'a dit : « Mais vous êtes en train de me dire que je ne suis pas capable de contrôler ma classe! ». J'ai dit : « Non, ce n'est pas ce que je dis. J'ai dit que c'est un groupe difficile. » Il a dit : « Non, je suis capable! » Et puis il a sorti quelque chose comme : « Si vous faites ça, moi je vais aller voir le syndicat! Vous n'avez pas le droit! ».

Maurice, quant à lui, observe une réticence au changement plus marquée chez les NEII que chez les nouveaux enseignants canadiens. Venant de pays où les approches en pédagogie sont plus traditionnelles et conservatrices, ils sont moins enclins, selon lui, à prendre des risques et à essayer de nouvelles méthodes ou des stratégies novatrices lorsque le mentor leur en fait la proposition.

Selon les trois femmes mentors consultées, les difficultés liées au manque d'ouverture sont plus fréquemment rencontrées chez les hommes NEII. Micheline nous fait part de cette constatation :

J'ai senti davantage de difficultés par rapport aux hommes issus de l'immigration. [...] Je ne veux pas généraliser, mais j'ai senti plus de réticence de la part des hommes issus de l'immigration contrairement aux femmes. Une réticence à recevoir des conseils, moins d'ouverture, plus réfractaires aux suggestions.

Marianne, dans un discours empreint d'émotion, nous fait part d'une autre grande difficulté d'être mentor auprès de NEII :

De ne pas être capable de répondre à leurs besoins parce qu'ils sont trop stressés, trop euh... Moi j'suis pas psychologue, je n'ai pas de cours en psycho! J'suis rien de ça, du tout, du tout. De pas être capable de répondre à leurs besoins. Ça je trouve ça difficile (sanglots).

Parce qu'ils vivent des difficultés pas banales, dit-elle, il est d'autant plus complexe de bien cerner leurs besoins et d'y répondre adéquatement. Accompagner une personne qui a fui un pays en guerre ou qui se retrouve séparée de sa famille, restée dans le pays d'origine, demande des habiletés et des compétences auxquelles son rôle de mentor ne l'avait pas préparée. Il est alors difficile d'être témoin d'une souffrance face à laquelle on se sent impuissant.

Les bénéfices

Les quatre mentors participant à l'étude ont dit s'être sentis privilégiés et grandis à la suite de leur(s) expérience(s) d'accompagnement vécues auprès de NEII. Marianne nous fait part de son enthousiasme face au mélange des cultures provoqué par l'arrivée de ces nouveaux enseignants : *C'est extrêmement enrichissant! Ils ont quelque chose à apporter et puis, avec un peu de chance, on va avoir au final quelque chose de plus gros et de plus grand que chacune de nos cultures mises en isolation.* Margot, en plus d'avoir réalisé certains apprentissages au plan de la langue française au contact des NEII, dit avoir bénéficié de plusieurs de leurs connaissances au plan de la pédagogie :

J'apprends sur la manière dont ils enseignaient chez eux. Ils ont de belles choses à apporter. [...] Comme il y avait un enseignant qui avait apporté un jeu et on se rendait compte qu'en jouant, l'élève apprenait les probabilités, apprenait à alterner, faire des suites. Il utilisait ce jeu dans son pays et nous, on ne connaissait pas ça. C'est une affaire très banale, mais ce sont de petites choses comme ça.

La richesse des échanges qu'elle a eus avec ses mentorés issus de l'immigration constitue une immense satisfaction pour Micheline. L'empathie qu'elle a développée en les côtoyant est également un bénéfice important: *Il y a de beaux côtés à travailler avec des personnes différentes de soi [...] Ça aide à se tourner vers l'autre, à développer sa capacité à se mettre dans la peau de l'autre, essayer de le comprendre.* Maurice, pour sa part, dit avoir vécu une belle relation de partage et d'écoute avec sa mentorée et affirme qu'il a le sentiment d'avoir bénéficié autant qu'elle de cette relation mentorale.

Discussion

À la lumière des résultats qui ont été présentés, un retour sur le concept de réciprocité ainsi que sur les besoins des équipes mentorales en ce qui a trait à la communication sera effectué. Par la suite, nous aborderons brièvement la question du jumelage entre mentor et mentoré de sexe différent. Enfin, des pistes de réflexion en ce qui concerne la recherche dans le domaine du mentorat interculturel seront finalement présentées.

Réciprocité et communication

Les témoignages des enseignants-mentors démontrent qu'ils ont bénéficié de façon concrète des relations qu'ils ont entretenues avec leurs mentorés NEII. En supposant que ces derniers ont eux aussi tiré profit du mentorat, il est possible de croire que les dyades mentorales ont, pour la plupart, vécu une relation empreinte de « réciprocité », telle que

nous l'avons définie précédemment. En effet, bien que présents, les défis n'ont pas empêché les mentors de ressentir un grand sentiment de satisfaction face à leur expérience d'accompagnement. Cependant, sans espérer vivre un jour des relations de réciprocité parfaites, il y a lieu de se demander comment les obstacles à l'établissement d'une bonne relation mentorale peuvent être évités. Le manque d'ouverture manifesté par certains NEII a été identifié comme la principale difficulté rencontrée par les mentors. Selon Margot, le problème réside dans le fait que l'aide qui leur est proposée est parfois interprétée à tort comme une menace au regard de leur compétence plutôt que comme un désir réel de la part du mentor ou de la direction d'école de les épauler. En outre, une certaine tendance à la victimisation, à voir des jugements de valeur ou des manifestations de racisme où il n'y en a pas, dit-elle, est également constatée chez certains NEII et peut constituer un obstacle important dans une relation mentorale. Or, nous avons vu que la communication est l'élément essentiel dans la réussite du mentorat interculturel (Brislin, 2000; Shore *et al.*, 2008) et les résultats de notre analyse font écho à cette affirmation. Il y a lieu de penser que ce manque d'ouverture pourrait être amoindri par le fait d'instaurer un dialogue dès le début du mentorat et ainsi éviter les mésinterprétations que font certains mentorés face aux raisons du soutien qui leur est accordé. Un accompagnement, destiné à la fois aux mentors et aux mentorés, permettant de les guider vers une compréhension commune des buts poursuivis par le mentorat ainsi que de leurs rôles respectifs nous semble alors indispensable. De plus, l'étude de Peeler et Jane (2005) démontre l'utilité du mentorat pour les NEII en ce qui concerne le développement d'une identité professionnelle positive et d'une assurance accrue dans l'exercice de la profession. Une attention spéciale de la part des mentors à cet effet pourrait être des plus bénéfiques pour les NEII, leur permettant d'accroître leur sentiment de compétence et diminuant par le fait même les perceptions erronées et les méfiances vis-à-vis l'aide qui leur est prodiguée.

Attention au jumelage

Le manque d'ouverture a été identifié par trois participantes comme un obstacle plus fréquemment rencontré chez les hommes NEII. Il est intéressant cependant de préciser que les trois mentors ayant fait ce constat sont des femmes. S'agit-il d'une conséquence pouvant être attribuée au genre en tant que tel ou bien au contexte de la relation entre femme mentor et homme mentoré ? Il est possible en effet que la conception de la masculinité, différente d'une culture à une autre, ait pu affecter la relation mentorale. Puisque certaines cultures sont plus favorables au leadership masculin plutôt que féminin, un inconfort a pu être ressenti par des hommes NEII en présence d'une femme mentor (House, Hanges, Javidan, Dorfman et Gupta, 2004). Hofstede (2001) affirme que cette idée culturelle de voir l'homme comme celui qui incarne la performance et la compétence peut alors mener le mentoré à percevoir l'aide d'une femme mentor comme une preuve de ses propres faiblesses. Cela démontre l'utilité de se pencher davantage sur la question du jumelage : une bonne compréhension des mécanismes spécifiques liés au genre et qui influencent les relations mentorales interculturelles est nécessaire afin d'outiller les mentors qui, comme Micheline, se sont sentis mal préparés face à des rapports plus difficiles avec certains NEII. Par ailleurs, il serait souhaitable de s'attarder à la question suivante : vaut-il mieux dissuader un pairage entre femme mentor et homme mentoré sachant qu'il peut limiter les bienfaits du mentorat ou, au contraire, le 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?

Les difficultés de recrutement des mentors

Nous tenions à partager un constat effectué au regard du recrutement des enseignants-mentors. Celui-ci fut en effet particulièrement difficile car ce n'est qu'après de multiples invitations lancées via le service de messagerie électronique du conseil scolaire ciblé que nous avons obtenu la collaboration de quatre enseignants-mentors, quantité tout de même inférieure au nombre minimal de six ayant été fixé initialement par la recherche.

Différentes hypothèses peuvent être émises quant aux raisons pouvant être à l'origine de cette difficulté à obtenir la participation des mentors. Tout d'abord, il s'agit d'enseignants qui, en plus de leur charge normale de travail, choisissent de façon volontaire d'accompagner un nouvel enseignant. Mises à part deux ou trois journées de libération de classe leur étant accordées durant l'année scolaire, ils ne bénéficient d'aucun allègement de tâche qui pourrait faciliter l'acquittement de cette fonction supplémentaire. De plus, nous pouvons supposer que les mentors sont en général des enseignants particulièrement engagés dans leur milieu de travail, ce qui pourrait limiter le temps qu'ils ont à consacrer à une étude comme celle-ci. Au cours des entretiens, les mentors ont d'ailleurs mentionné à quelques reprises le facteur « temps » pour expliquer certains défis qu'ils éprouvaient en tant que mentors. Marianne nous fait part de cette contrainte de temps lorsqu'elle se confie quant aux 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 dans l'année, ce n'est pas suffisant.

Dans les études ayant pour but d'identifier les obstacles à l'efficacité du mentorat, notons que le temps a en effet été souvent pointé du doigt (Lee et Feng, 2007; Simpson, Hastings et Hill, 2007). Le mentorat interculturel ne semble pas faire exception.

Une autre explication à ces difficultés de recrutement peut aussi être envisagée. Le but premier de l'étude étant d'identifier les principaux défis des NEII pour en comprendre ensuite les stratégies d'accompagnement et d'encadrement les plus efficaces auprès de ceux-ci, nous pouvons nous demander dans quelle mesure les enseignants-mentors se sont sentis à l'aise de parler ouvertement et de se confier à propos d'un sujet qui, sans être tabou, peut tout de même présenter des éléments sensibles. Premièrement, nous pouvons croire que parler des difficultés que vivent des gens avec qui nous développons des liens étroits de confiance dans le cadre d'une relation aussi intime et profonde que l'est parfois la relation mentorale n'est pas chose facile (Duchesne et Kane, 2010). Qui plus est, le caractère confidentiel et privilégié qui teinte ce type de relation est peut-être à l'origine d'une certaine réticence de la part des enseignants-mentors à se confier. Aussi, à une époque où les questions interethniques et interculturelles sont devenues des sujets de haute sensibilité, il n'est pas aisé de parler de « celui qui vient d'ailleurs »; constater simplement la différence sans que des interprétations y raccrochent un jugement de valeur ou un certain ostracisme devient parfois un exercice difficile dans une société s'identifiant profondément à des valeurs d'égalité et de tolérance. Émettre une opinion à propos des compétences d'un collègue appartenant à une minorité culturelle peut être perçu comme un manque d'ouverture à l'autre. Les enseignants-mentors, soucieux de leur image professionnelle,

auraient-ils pressenti ce risque? Il est en outre intéressant de se rappeler que trois des quatre mentors ayant accepté de participer à l'étude sont eux-mêmes issus de l'immigration. Quant à la quatrième mentor, bien que canadienne de souche, elle a déjà vécu à l'étranger et s'identifie elle-même comme une amoureuse de « tout ce qui vient d'ailleurs ». Les quatre participants présentent donc des caractéristiques nous permettant de croire qu'ils sont tous relativement à l'aise de parler des différences culturelles, ayant eux-mêmes fait l'expérience d'être différents à un moment ou un autre de leur vie. Ainsi, il est possible qu'il soit plus aisé pour un mentor lui-même issu de l'immigration de parler des difficultés des NEII que pour son homologue d'origine canadienne; puisqu'il sait concrètement ce que signifie être immigrant et qu'il possède un bagage d'expériences sur lequel appuyer ses constats, les risques de percevoir dans son témoignage des jugements de valeur ou une certaine intolérance en sont certainement réduits. Les témoignages des trois mentors issus de l'immigration sont d'ailleurs parsemés de « je le sais, je suis aussi passé par là », attestant d'une certaine assurance à partager leurs perceptions par rapport aux difficultés des NEII mais, peut-être aussi, d'un désir plus ou moins conscient de se protéger contre d'éventuels reproches quant à un discours qui « pointerait du doigt ». Bien que nous n'ayons pas senti de malaise évident manifesté par les participants lors des entretiens de recherche, il est tout de même possible d'identifier dans leurs propos des traces démontrant qu'ils ont conscience du « danger » de se prononcer sur un tel sujet. Margot, après avoir relevé le manque d'ouverture de certains NEII précise : *C'est pas de mauvaise foi, mais...* Micheline exprime également à quatre occasions l'importance de ne pas généraliser ses propos à tous les NEII, appelant ainsi à une certaine prudence lors de l'interprétation des résultats.

Pouvons-nous en conclure que l'objet même de l'étude ait rendu les enseignants-mentors plutôt « frileux » à l'idée de se confier et de participer? Cela reste du domaine de l'hypothèse. Cependant, les motifs à l'origine des difficultés vécues lors du recrutement de même que les raisons pour lesquelles ces quatre enseignants ont choisi de s'exprimer – et comment ils se sont exprimés – sont des éléments sur lesquels il serait intéressant de se questionner davantage afin de mieux guider et orienter les futures recherches dans le domaine.

Conclusion

Quatre enseignants-mentors ont identifié le manque d'ouverture manifesté par certains NEII comme étant la principale difficulté à accompagner ceux-ci dans le cadre d'une relation mentorale. La peur d'être jugé, la réticence au changement ainsi qu'une tendance à la victimisation peuvent alors être des attitudes des NEII pouvant complexifier le travail des mentors. Ne pas se sentir bien outillé pour faire face aux situations de vie spécifiques aux NEII et éprouver de l'impuissance face à celles-ci a également été évoqué comme difficulté. Ce constat nous mène à nous interroger par rapport à la préparation des mentors, comme à celle des mentorés. Engager un dialogue et ce dès les débuts du mentorat, ainsi que préparer les mentors face aux défis potentiels qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans l'accompagnement des NEII nous semblent alors essentiel à l'établissement de relations mentorales interculturelles fructueuses. Les mentors ont par contre éprouvé une grande satisfaction à accompagner les NEII : pour la plupart, ils disent être sortis grandis de cette expérience. Outre le fait d'être en contact avec de nouvelles cultures leur

permettant de favoriser leur ouverture sur le monde ainsi que de développer leur empathie, les enseignants-mentors disent avoir beaucoup appris auprès des NEII, notamment aux plans de la langue française et des stratégies pédagogiques utilisées en classe.

Mais au-delà des résultats de la recherche en tant que tels, nous croyons qu'il est primordial de se pencher sur les facteurs pouvant affecter les études dans ce domaine. Il serait par conséquent légitime de se demander si les recherches s'intéressant au mentorat interculturel doivent être abordées par les chercheurs de la même façon que toutes autres études sur le mentorat.

Références

- Andrews, S.P. et Martin, E. (2003). *No teacher left behind : mentoring and supporting novice teachers*, Document présenté au Georgia Association of Colleges for Teacher Education/ Georgia Association of Teacher Educators, St. Simons Island, GA.
- Brislin, R. (2000). *Understanding culture's influence on behaviour (2e édition)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Bullough, R.V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155.
- Crutcher, B.N. (2007). Mentoring across cultures. *Academe*, 93(4), 44-48.
- Cuerrier, C. (2003). *Le mentorat et le monde du travail au Canada : recueil des meilleures pratiques*. Québec, Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship, coll. Mentorat.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Le mentorat comme stratégie de soutien à l'insertion professionnelle : points de vue d'enseignants débutants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 55-68.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60, 25-29.
- Herbert, E. et Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one ? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-991.
- 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). *Culture, Leadership and Organization*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Huberman, A.M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris, France : Éditions Delachaux et Niestlé.
- Kim, S. et Egan, T. (2011). Establishing a formal cross-cultural mentoring organization and program. A case study of International Student Mentor Association in a higher education context. *Journal of European Industrial Training*, 35(1), 89-105.

- Latour, N.-A. (1994). *Les composantes d'un programme de formation de mentors à la commission scolaire Berthier-Nord-Joli*. Rapport de recherche comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec.
- 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.
- Lopez-Real, F. et Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15–24.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010a). *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Guide des éléments d'insertion professionnelle*. Récupéré le 22 avril 2013 du site du ministère : http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/pdfs/NTIP-FrenchElements-2010_Web.pdf
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO). (2013). *Transition à l'enseignement 2013*. Récupéré le 16 décembre 2014 du site : <https://www.oeeo.ca/fr-ca/becoming-a-teacher/transition-to-teaching>
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 11(1), 41- 45.
- Peeler, E. et Jane, B. (2005). Mentoring : Immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325-336.
- Ragins, R.B. et McFarlin, D.B. (1990). Perception of mentor roles in cross gender mentoring relationship. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 321-339.
- Ryan, J., Pollock, K. et Antonelli, F. (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceilings. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 591-617.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dirs.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (3e édition, pp. 123-146). Saint-Laurent, Canada: Éditions du renouveau pédagogique.
- Simpson, T., Hastings, W. et Hill, B. (2007). “I knew that she was watching me”: the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 481–498.
- 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.
- Statistique Canada (2008). *Les immigrants sur le marché du travail canadien : analyse selon la région où le plus haut niveau de scolarité postsecondaire a été atteint*. Récupéré le 17 août 2011 sur le site : <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/080718/dq080718b-fra.htm>

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.

Triandis, H.C. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw Hill.

Welfel, E.R. et Kitchener, K.S. (1992). Introduction to the special section: Ethics education – an agenda for the '90s. *Professional Psychology: Research and Practice*, 23, 179–181.

Young, A.M. et Perrewé, P.L. (2004). The role of expectations in the mentoring exchange: An analysis of mentor and protégé expectations in relation to perceived support. *Journal of Managerial Issues*, 16, 103–126.