

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE GROUPE DE CODEVELOPPEMENT : UNE APPROCHE DE FORMATION
CONTINUE POUR DES MENTORS APPUYANT LES EFFORTS D'INSERTION
ET D'INTÉGRATION SOCIOPROFESSIONNELLES DE PERSONNES
IMMIGRANTES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR
JACQUES LAVIGNE

DÉCEMBRE 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est l'aboutissement d'un projet de recherche terrain qui débuta en novembre 2014. Tout au long de ces années, il a fallu déployer beaucoup d'efforts et de persévérance tant pour le recrutement des participants que dans la réalisation proprement dite du projet et la rédaction de ce mémoire. Ceci ne fut possible que grâce aux actions de toutes les personnes qui m'ont accompagné durant ces années.

Dans un premier temps, j'aimerais souligner la qualité de l'accompagnement reçu tout au long du projet de recherche-intervention de la part de ma directrice de recherche, Madame Nathalie Lafranchise, professeure au département de communication sociale et publique à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Si je me suis engagé dans ce projet, c'est parce qu'il y avait Nathalie Lafranchise et qu'elle a accepté d'être ma directrice de mémoire. Cet engagement fait suite à une formation de second cycle d'un programme court en mentorat dont elle est la responsable, à l'UQAM. Comme déjà mentionné, le recrutement des personnes participantes au projet fut un enjeu très important. Nathalie m'a grandement aidé pour le recrutement, soit par des téléphones ou en se déplaçant avec moi pour rencontrer des responsables de programmes de mentorat ou encore en révisant des textes aux fins de recrutement. Elle m'a aussi aidé à comprendre comment se fait une recherche-intervention avec un devis qualitatif, ce qui au départ, n'était pas évident pour moi, car je provenais du milieu de la recherche médicale qui privilégie des devis quantitatifs.

Parmi les autres personnes qui m'ont accompagné et aidé dans la réalisation de mon projet, il y a mon jury. Celui-ci est composé de Monsieur Maxime Paquet, professeur en psychologie du travail et des organisations de l'Université de Montréal et de

Monsieur Gaby Hsab, professeur et doyen de la Faculté de communication de l'UQAM. Leurs commentaires, suggestions et propositions m'ont guidé dans le cheminement de mon projet. Je dois aussi remercier chaudement les organismes communautaires qui offrent de l'accompagnement pour l'intégration des nouveaux arrivants et qui m'ont ouvert leurs portes, m'ont écouté et qui ont facilité le recrutement de participants dans leur organisme. Je tiens aussi à remercier le Service à la vie étudiante de l'UQAM qui m'a autorisé à recruter également des participants au sein du programme « Allo ». Je ne peux pas oublier de remercier de tout mon cœur les personnes participantes qui ont rendu possible ce projet. Elles ont été à la fois généreuses, authentiques et engagées dans le projet. Je dois aussi remercier mon groupe de codéveloppement professionnel (GCP). Ce groupe étant composé comme moi, d'étudiants à la maîtrise, mais aussi au doctorat. Ce fut avant tout un groupe de soutien qui m'a grandement aidé dans mon cheminement et dans la recherche de solutions face aux difficultés que j'ai rencontrées, que je n'étais pas seul à vivre.

En terminant, je remercie mes proches, Annie, Simon et surtout ma conjointe Rita qui fut ma première lectrice et correctrice de tous les textes que j'ai produits, de son soutien indéfectible et de sa très grande patience. Je remercie finalement l'UQAM qui m'a permis de réaliser ce projet, car elle ouvre ses portes à toutes les générations et nous fournit les services et aides professionnels nécessaires.

DÉDICACE

À mon épouse Rita, à mes enfants
Annie et Simon et à tout le monde
qui m'a supporté dans mon projet.
À toutes ces personnes bénévoles qui
accompagnent : parents, amis
nouveaux arrivants dans leurs
démarches et transition de vie.

AVANT-PROPOS

Je suis bénévole et je fus mentor pendant trois ans (quatre jumelages) dans le cadre d'un programme de mentorat d'un organisme communautaire situé à Montréal. Cet organisme a pour mission de faciliter l'intégration sociale et professionnelle des nouveaux arrivants. C'est en participant à la fois au programme de rencontres entre père québécois et père immigrant et surtout en devenant mentor auprès de jeunes professionnels immigrants que j'ai développé mon intérêt et mes connaissances envers la problématique de l'immigration au Québec, et plus spécifiquement à Montréal. J'ai également vécu quelques expériences de coopération humanitaire au Cameroun à la fin des années 1970.

En 2011-2012, j'ai suivi une formation sur le mentorat dans le cadre du programme court de 2e cycle en mentorat de la faculté de communication de l'UQAM. Cette formation m'a permis de construire de nouvelles connaissances, ce qui a contribué à renforcer mes compétences mentales ainsi que mon esprit critique par rapport à la formation offerte aux mentors. Mon expérience de mentor et mes échanges avec d'autres mentors m'avaient aussi amené à me questionner à propos de la formation des mentors. De plus, la lecture du Recueil des meilleures pratiques de mentorat et le monde du travail au Canada (Cuerrier, 2003) m'a permis de constater les difficultés et les limites liées à la formation initiale et au soutien des mentors. Mon expérience, combinée aux lectures et apprentissages universitaires, m'a donc amené à constater les limites de la formation proposée dans des programmes de mentorat. Comme d'autres mentors que j'ai rencontrés, nous sentions que nous ne maîtrisons pas suffisamment notre rôle de mentor pour être efficaces, et ce, même si nous avons reçu une formation d'environ trois heures.

Souvent, les personnes qui coordonnent un programme de mentorat ont aussi plusieurs autres tâches que celles reliées à la coordination du programme. Malgré leur bonne volonté, il arrive qu'elles aient peu de temps pour effectuer les suivis des jumelages, maintenir une communication aidante auprès des mentors et les soutenir en continu dans le développement de leurs compétences mentales.

Ayant été initié à la méthode du GCP telle que proposée par Payette et Champagne (2010), j'avais l'intuition que cette approche de formation pourrait être pertinente pour des mentors. En effet, le GCP offre un espace de soutien et de partage de connaissances, d'expériences, d'idées et de points de vue propices aux apprentissages. C'est pourquoi il m'intéressait d'expérimenter cette approche de formation continue par les pairs dans le contexte d'un programme de mentorat visant spécifiquement l'intégration sociale et professionnelle de personnes immigrantes. De plus, selon mon point de vue, cette approche avait le potentiel d'offrir du soutien aux mentors qui, parfois, peuvent se sentir isolés dans leur rôle, en plus de susciter des apprentissages pertinents en continu. Voilà l'intérêt de ce projet de mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	v
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xii
RÉSUMÉ.....	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Contexte de l'immigration au Canada, au Québec et à Montréal.....	4
1.1.1 État de l'emploi de la personne immigrante au Québec.....	6
1.1.2 Comment faciliter l'insertion et l'intégration de la personne immigrante	8
1.1.3 Le mentorat pour faciliter l'établissement de relations de soutien personnalisées.....	12
1.1.4 Les conditions de réussite d'un programme de mentorat.....	12
1.1.5 Question et objectifs de recherche.....	16
1.1.6 Pertinence de la recherche.....	17
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	20
2.1 Le mentorat.....	20
2.1.1 Les rôles et les fonctions du mentor.....	21
2.1.2 Les habiletés communicationnelle et relationnelle du mentor.....	26
2.1.3 Le groupe de codéveloppement professionnel et ses retombées.....	28
2.2 Le groupe de codéveloppement professionnel (GCP).....	29
2.2.1 Définition du groupe de codéveloppement professionnel.....	29
2.2.2 Les objectifs du groupe de codéveloppement professionnel.....	30
2.2.3 Le fonctionnement du groupe de codéveloppement professionnel.....	31
2.2.4 Les fondements théoriques du groupe de codéveloppement professionnel	34
2.2.5 Une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage.....	36

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	39
3.1 Stratégie de recherche-intervention	39
3.2 Démarche de recrutement des participants	41
3.2.1 Organismes approchés et sollicitations.....	42
3.2.2 Lancement du projet	44
3.2.3 Méthodes et instruments de collecte de données qualitatives	46
3.2.4 Entretiens de groupe encadrés par la méthode de Payette et Champagne (2010)	47
3.2.5 Entretien de groupe semi-dirigé.....	47
3.2.6 Enquête par questionnaire.....	49
3.2.7 Écriture descriptive, expérientielle et réflexive	49
3.2.8 Correspondance écrite	49
3.2.9 Journal réflexif de l'étudiant-chercheur.....	50
3.2.10 Analyse des données.....	51
3.2.11 Considérations éthiques.....	52
 CHAPITRE IV RÉSULTATS.....	 53
4.1 Caractéristiques et motivations des participants.....	53
4.2 Résultats issus des cinq séances de GCP.....	56
4.2.1 Première séance de GCP.....	59
4.2.2 Deuxième séance de GCP.....	70
4.2.3 Troisième séance de GCP	82
4.2.4 Quatrième séance de GCP	93
4.2.5 Cinquième séance de GCP.....	102
4.3 Résultats issus de l'entretien de groupe semi-dirigé (rencontre bilan).....	111
4.3.1 Résultats quant aux retombées de la participation aux GCP	112
4.3.2 Résultats quant aux aspects ayant contribué aux retombées déclarées..	114
4.4 Synthèse des résultats	114
 CHAPITRE V INTERPRÉTATION ET DISCUSSION	 125
5.1 Des retombées pertinentes et souhaitables chez les mentors participants	126
5.1.1 La préparation au mentorat : reconnaître son propre besoin de soutien, comme mentor pour être efficace, et particulièrement en contexte interculturel.....	127
5.1.2 La posture à adopter en tant que mentor (rôle) : prendre du recul par rapport à la relation, recadrer son rôle.....	130

5.1.3	Des fonctions mentales à exercer et des habiletés communicationnelles et relationnelles à mobiliser pour initier et développer une relation mentorale	131
5.1.4	Les contenus à aborder dans les échanges avec un mentoré : les besoins, les attentes et les intentions, les problématiques que peut vivre le mentoré	134
5.1.5	L'organisation des rencontres mentales : structure, règles de fonctionnement, fréquence	134
5.2	Discussion des résultats	135
5.2.1	Les thèmes abordés et les connaissances partagées lors des séances de GCP	135
5.2.2	Des étapes inhérentes à la méthode proposée incitant à l'action.....	139
5.2.3	Les interactions et le soutien manifestés dans le groupe	140
5.2.4	La composition du groupe, sa dynamique et ses règles de fonctionnement	141
5.2.5	Le climat dans le groupe et l'appréciation des séances de GCP.....	142
5.2.6	L'animation et les actions de l'étudiant-chercheur-animateur	143
5.3	Les limites de cette recherche-intervention	145
5.3.1	Des limites théoriques et pratiques	146
	CONCLUSION.....	148
	ANNEXE A INVITATION À PARTAGER SON EXPÉRIENCE DE MENTOR ET À OPTIMISER SES ACTIONS DE MENTORAT DANS LE CADRE D'UN PROJET DE RECHERCHE.....	152
	ANNEXE B INVITATION REMISE AUX MENTORS DU RÉSEAU M DE L'ENTREPRENEURSHIP	154
	ANNEXE C OFFRE DE FORMATION POUR LES MENTORS DE L'HIRONDELLE	156
	ANNEXE D OFFRE DE FORMATION POUR LES MENTORS DU PROGRAMME ESG (UQAM)	158
	ANNEXE E INVITATION AUX MARRAINES ET PARRAINS DU PROGRAMME ALLO DU SVE (UQAM) À PARTICIPER AU PROJET	160

ANNEXE F PRÉSENTATION POWER POINT À LA RENCONTRE DE LANCEMENT DU PROJET.....	162
ANNEXE G CANEVAS D'ENTRETIEN DE GROUPE.....	165
ANNEXE H FICHE RÉFLEXIVE –CONSULTANT.....	166
ANNEXE I FICHE RÉFLEXIVE –CLIENT.....	169
ANNEXE J CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	172
ANNEXE K FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PERSONNES ACCOMPAGNATRICES).....	174
RÉFÉRENCES.....	183

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Taux de chômage de l'immigration et de l'ensemble de la population du Québec, de 2014 à 2018.....	7
4.1 Caractéristiques et motivations des participants de la recherche.....	55
4.2 Tableau intégratif regroupant les nombres (n) et pourcentages (%) de segments analysés pour chaque catégorie et au total, selon les cinq séances de GCP réalisées.....	57
4.3 Fréquence du degré d'appréciation du déroulement de la séance de GCP.....	69
4.4 Fréquence du degré d'appréciation du déroulement de la séance de GCP.....	80
4.5 Fréquence du degré d'appréciation du déroulement de la séance de GCP.....	92
4.6 Fréquence du degré d'appréciation du déroulement de la séance de GCP.....	101
4.7 Fréquence du degré d'appréciation du déroulement de la séance de GCP.....	109
4.8 Fréquence et pourcentage des segments selon les catégories analysées.....	111
5.1 Modalités de soutien partagées par les mentors participants correspondant à des fonctions mentales de Houde (2010).....	132
5.2 Améliorations ou ajustements dans les pratiques mentales comparées aux connaissances partagées dans le groupe lors des séances de GCP.....	137

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

EPA	Enquête sur la population active
GCP	Groupe de codéveloppement professionnel
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
PRIIME	Programme d'aide à l'intégration des immigrants et des minorités visibles en emploi
TRCR	Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes

RÉSUMÉ

L'intégration socioéconomique des personnes immigrantes sera toujours un défi pour la société d'accueil, c'est pourquoi des organismes qui interviennent auprès d'eux ont perçu le besoin de leur offrir un accompagnement personnalisé dans leurs démarches. Parmi les différents types d'accompagnement possibles, du mentorat est souvent offert. La formation continue des mentors constituant un enjeu pour assurer la qualité de la relation mentorale, il apparaît important de se questionner à savoir comment soutenir les mentors dans le développement de leurs compétences mentales.

L'objectif de cette recherche-intervention est de comprendre en quoi le groupe de codéveloppement professionnel (GCP), selon la méthode de Payette et Champagne (2010), est pertinent pour la formation continue de mentors qui appuient les efforts d'insertion et d'intégration socioprofessionnelles de personnes immigrantes.

Dans le cadre de cette recherche-intervention, un groupe de GCP est formé, composé de tels mentors. Les séances de GCP se sont déroulées sur une période de six mois. Une collecte de données qualitatives s'est réalisée grâce aux instruments suivants : 1) l'enregistrement audio des cinq séances de GCP et d'un entretien de groupe au terme de l'expérimentation; 2) des fiches réflexives complétées par chacun des mentors participants lors de chacune des séances. Enfin, l'étudiant-chercheur a tenu un journal de bord, ce qui lui a permis de décrire des éléments de contexte et expérientiels, en vue de réfléchir sur sa pratique et de l'adapter dans une intention d'amélioration continue.

L'analyse des données recueillies permet de constater que des contenus échangés ainsi que des apprentissages et intentions d'actions partagés lors des séances de GCP ont été réinvestis dans les pratiques mentales des participants. De plus, les résultats montrent que les mentors ont grandement apprécié les séances du GCP. Cette recherche-intervention justifie l'utilisation d'un GCP et appuie sa pertinence comme outil de formation continue auprès des mentors qui accompagnent des personnes immigrantes dans leurs efforts d'insertion et d'intégration socioprofessionnelles.

Mots clés : formation, codéveloppement, soutien, mentor, immigrant.

INTRODUCTION

Avec le vieillissement de la population et le départ massif des baby-boomers à la retraite, le Québec a besoin de plusieurs centaines de milliers de travailleurs, non seulement québécois d'origine, mais également immigrants (Cauchy, 2002; Reinson, 2014). Au Québec en 2017, la population immigrante représentait 15% de la population totale du Québec et sa participation au marché du travail deviendra de plus en plus importante, car cette population est surtout composée de personnes qui sont en âge de travailler (Demers et Rabemananjara, 2018).

Le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) a comme rôle de recruter les personnes immigrantes qui répondent aux besoins de main-d'œuvre du Québec. Parmi ses autres domaines d'intervention, il a le mandat de faire la promotion de l'apport de l'immigration au Québec, en entretenant, entre autres, des liens étroits avec les organismes communautaires qui ont comme objectifs de faciliter l'intégration des nouveaux arrivants et du rapprochement interculturel (MIDI, 2018). L'emploi est un aspect important pour favoriser l'insertion et l'intégration dans la société québécoise. C'est grâce à l'emploi que l'immigrant peut plus facilement socialiser avec la société québécoise (Piché, Renaud et Gingras, 2002; Hassani, 2008; MIDI, 2018; Thériault, 2011).

En 2019 cette préoccupation est toujours actuelle. En effet, plusieurs organismes québécois tels que l'Hirondelle, Diversité artistique Montréal (DAM), Carrefour jeunesse-emploi Bourassa-Sauvé, Espace Carrière, Québec Pluriel, Mentorat Montréal, InterConnexion (chambre de commerce du Montréal métropolitain 2018), les Carrefours jeunesse emploi des centres d'emploi offrent des services

d'accompagnement, selon différentes modalités, en vue de favoriser l'insertion et l'intégration socioprofessionnelles des personnes immigrantes. Le programme gouvernemental Québec pluriel qui a été mis en place en 2005 par le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2005) afin d'appuyer l'insertion et l'intégration à l'emploi des minorités visibles et communautés culturelles (résidents permanents) âgées de 16 et 35 ans (Emploi Québec, 2019) est encore actif en 2019. Ce programme gouvernemental, ainsi que plusieurs organismes communautaires privilégiaient le mentorat comme stratégie d'accompagnement. C'est le cas d'organismes comme l'Hirondelle, Espace carrière et InterConnexion qui proposent un jumelage entre une personne issue de l'immigration (qu'on appelle mentoré) et un travailleur québécois ou récemment retraité (qu'on appelle mentor) qui veut bien partager son expérience et soutenir une personne immigrante dans ses démarches d'insertion et d'intégration socioprofessionnelles (L'Hirondelle, 2007; Espace carrière, 2014; InterConnexion 2017).

Le mentorat peut effectivement aider et favoriser l'insertion et l'intégration socioprofessionnelles des individus (Boulard, 2012, Cuerrier, 2003). Boulet révèle que ce n'est pas seulement des partenaires venant du secteur public qui ont des programmes d'aide à l'intégration, des partenaires du secteur privé ont aussi créé des programmes de soutien et plus particulièrement auprès d'entrepreneurs immigrants :

Le programme Interconnexion de la chambre de commerce du Montréal métropolitain (CCMM) est une autre initiative du secteur privé qui poursuit l'objectif de mettre en contact les organisations montréalaises et les nouveaux arrivants qualifiés de manière à favoriser leur intégration professionnelle (Boulet, 2016, p.26).

Cependant, pour être efficace, le mentorat doit être réalisé en tenant compte de différentes conditions de succès. Parmi ces conditions, la formation continue des

mentors en fait partie (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013; Cuerrier, 2003). Mais quelle formation ? Quelles sont les modalités de formation qui s'avèrent les plus porteuses pour outiller et appuyer les mentors dans leurs échanges avec des mentorés immigrants en vue de faciliter l'insertion et l'intégration socioprofessionnelles de ces derniers ? Les écrits scientifiques révèlent peu de réponses à ces questions. Ce mémoire souhaite éclairer ces aspects en vue de contribuer à l'avancement des connaissances au sujet de la formation continue à offrir aux mentors.

Ce mémoire comporte six parties. La première énonce la problématique dans laquelle est décrit l'état des lieux de l'immigration au Québec et explique en quoi un premier emploi satisfaisant et un soutien adéquat faciliteront l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes et comment le mentorat pourra y contribuer. La seconde révèle le cadrage conceptuel et théorique de cette recherche. La troisième explique les choix méthodologiques. La quatrième expose une analyse descriptive des résultats de recherche. La cinquième comporte une analyse interprétative des résultats ainsi qu'une discussion, révélant aussi les forces et les limites de cette recherche-intervention. Enfin, la dernière section de ce mémoire consiste en une conclusion ouvrant sur des pistes ultérieures de recherche et d'intervention.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous décrivons le contexte de l'immigration au Québec. Par la suite, nous nous attarderons à la situation de l'emploi chez les nouveaux arrivants et de l'importance du premier travail en sol québécois. Le mentorat comme moyen pour soutenir l'immigrant dans ses efforts d'insertion et d'intégration socioprofessionnelles sera abordé. Aussi certaines conditions à prendre en compte, comme la formation et le soutien des mentors, seront exposées, suivies de la question de recherche ainsi que des objectifs. Enfin, la pertinence sociale, scientifique et communicationnelle de ce projet de mémoire sera argumentée.

1.1 Contexte de l'immigration au Canada, au Québec et à Montréal

En 2017, le Canada accueillait 286 000 immigrants et le Québec, 52 388 (MIDI, 2018). Les récents chiffres sur l'état de l'immigration au Canada et au Québec permettent de constater l'importance de son rôle, aujourd'hui comme pour les années à venir. En 2017, suite à un recensement, le MIDI révélait que 76,1 % des nouveaux arrivants avaient l'intention de s'installer sur l'Île de Montréal et si on inclut la Montérégie (4,7 %) et Laval (4,2 %), cela représente 85 % de tous les immigrants arrivés en 2017 (MIDI, 2018). Tout comme de 2003 à 2012, les trois quarts (74,9 %) des nouveaux arrivants se sont installés dans la région métropolitaine (MICC, 2008; 2014).

Entre 2008 et 2013, le Québec a accueilli, en moyenne, 53 264 personnes immigrantes par année, pour un total de 307 409 (MICC, 2014). Incluant les années 2014 (50235 immigrants), 2015 (48966 immigrants), 2016 (53084 immigrants) et comme mentionné ci-haut, 2017 (52388 immigrants), cela fait un total de 512 082 nouveaux arrivants que le Québec a accueillis de 2008 à 2017 (MIDI 2017; 2018). Ces immigrants étaient jeunes. En effet, de 2009 à 2013, 69,8 % des personnes immigrantes admises avaient moins de 35 ans et c'est toujours le cas aujourd'hui, car le groupe des 0-24 ans représente 34,7 % et les 25-44 ans, 52,4 % (MIDI 2017). Dans une étude du MIDI parue en 2017, intitulée « Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2006 à 2015 », près de 70 % sont des immigrants économiques, c'est-à-dire qu'ils ont été sélectionnés par le gouvernement du Québec pour leurs caractéristiques socioprofessionnelles, leurs compétences et leur capacité à contribuer à l'économie du Québec (MIDI, 2017). Pour les années 2016 et 2017, cette catégorie se situe plutôt à 60 %. Cette baisse serait attribuable à une augmentation du nombre de personnes réfugiées qui se situe à près de 18 % pour les années 2016, 2017 et 2018 (MIDI, 2017; 2018; 2019).

Cette sélection devrait donc être favorable à l'insertion et à l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes. Cependant, ce n'est pas nécessairement le cas, et cela, surtout durant les deux premières années de leur arrivée au Québec. En effet, l'émigrant qui arrive au Québec est confronté à plusieurs difficultés dont la recherche d'un emploi et d'un logement (Hirondelle, 2012; CRÉ de Montréal, 2006; Québec Pluriel, 2018), et ce, malgré le fait qu'ils soient de plus en plus scolarisés. En effet, de 2011 à 2015, la majorité (67,8 %) d'entre eux avaient plus de 14 années de scolarité. En 2016, cette proportion était de 62 % et en 2017, de 59 % (MIDI, 2016; 2018). Bien que la situation de l'emploi auprès des personnes immigrantes se soit améliorée, le taux d'emploi qui permet de mesurer la participation au marché du travail en 2015 était de 57,7 % et celui de la population

née au Canada était de 60,0 % (MIDI, 2016). Malgré cette amélioration, il demeure toujours difficile pour ces personnes immigrantes d'intégrer le marché du travail dans leur domaine de spécialisation. Regardons maintenant comment se déroule l'intégration au marché du travail de la personne immigrante.

1.1.1 État de l'emploi de la personne immigrante au Québec

L'intégration des immigrants sur le marché du travail est considérée comme étant un facteur essentiel pour la société canadienne.

S'il y a un consensus s'agissant de l'immigration dans la classe politique québécoise, c'est bien sa nécessité vitale pour le développement économique du Québec. Aucun parti ne la remet en cause ni n'envisage de l'arrêter (Vidal, 2018).

Des auteurs comme Vincent et Gaudreault (2011) ainsi que Boulet (2016) et Hassani (2008) considèrent que l'emploi est une des clés importantes de l'intégration des immigrants au Québec.

Par contre les immigrants arrivés depuis cinq ans et moins ont un taux de chômage plus élevé que la population née au Canada et aussi que les émigrants ayant plus de cinq ans de résidence (MIDI, 2018; Boulet, 2016). Cette caractéristique de l'emploi chez les personnes immigrantes est observée depuis au moins 2006 et est encore présente en 2018 (MIDI, 2019; Boulet, 2016). Parmi les facteurs qui expliquent cette difficulté à s'insérer dans le marché de l'emploi au Québec, Boulet (2016) et la CRÉ de Montréal (2006) révèlent quelques éléments qui nuisent à l'intégration socioéconomique des nouveaux arrivants, soit: 1) le manque d'information sur les exigences du marché du travail et les perspectives professionnelles; 2) la non-reconnaissance des diplômes et de l'expérience acquise à l'étranger, que ce soit par les employeurs, les ordres professionnels et les autres réglementations; 3) les

compétences linguistiques et socioprofessionnelles insuffisantes pour les emplois offerts; 4) l'absence de réseaux sociaux ou en construction; ainsi que 5) la discrimination selon la couleur, la race ou la langue. Les données présentées par le MIDI, de 2014 à 2018, exposent un portrait du taux de chômage peu reluisant des personnes immigrantes au Québec par rapport à l'ensemble de la population du Québec (Tableau 1). Boulet (2016), dans son étude, mentionne que le Canada n'est pas le seul pays d'accueil dont l'accès à l'emploi varie en fonction de la provenance de la personne immigrante. Cette tendance est observée en Australie et dans les pays européens (Boulet, 2016; McGowan et Andrews, 2015).

Tableau 1.1 Taux de chômage de l'immigration et de l'ensemble de la population du Québec, de 2014 à 2018

Population apte au travail	Taux de chômage (2014)	Taux de chômage (2015)	Taux de chômage (2016)	Taux de chômage (2017)	Taux de chômage (2018)
Population totale	7,7 %	7,6%	7,1%	6,1%	5,5%
Immigrants reçus	11,1%	10,7%	9,8%	8,7%	7,2%
Immigrants reçus 5 ans et moins auparavant	17,2%	18,0%	15,1%	15,8%	11,4%
Immigrants reçus plus de 5 à 10 ans auparavant	10,1%	11,4%	10,0%	7,6%	6,5%
Immigrants reçus plus de 10 ans auparavant	9,6%	8,2%	8,3%	7,1%	6,3%
Populations nées au Canada	7,1%	7,0%	6,5%	5,5%	5,0%

Statistique Canada. Tableau 14-10-0083-01 Caractéristiques de la population active selon le statut d'immigrant, données annuelles.

Les données de l'enquête sur la population active (EPA) auprès des immigrants et le marché du travail québécois en 2018 indiquent que le taux de chômage, de 2014 à

2018, est passé de 7,7 % à 5,5 %. Pour l'année 2014, on remarque un taux de chômage deux fois plus élevé pour la population immigrante récemment arrivée au Québec (moins de 5 ans), par rapport à l'ensemble de la population en 2014. Cette différence se retrouve aussi pour les années 2015, 2016, 2017 et 2018. Cette différence est moins importante pour les personnes immigrantes qui ont cinq années et plus de résidence au Québec. La population née au Canada versus la population totale (incluant les personnes immigrantes) affiche, pour les années 2014 à 2018, un taux de chômage d'environ 0,5 % plus bas (Statistique Canada, 2019). Tout comme l'accès à l'emploi, l'écart de la rémunération des nouveaux arrivants qui ont moins de cinq ans de résidence avec celle de la population née au Canada (hommes et femmes) est environ de 3 000 \$ à 5 000 \$ par année. Par contre, par rapport aux personnes nées au Canada, cet écart disparaît après 10 ans de résidence (MIDI, 2016). Parmi les études consultées, nous ne retrouvons pas de données au sujet des retours aux études, du nombre de bénéficiaires de l'assistance sociale ni de ceux et celles qui ne sont plus soutenus par emploi Québec. Si l'accessibilité à l'emploi est la clé de l'intégration de la personne immigrante à la société québécoise (Boulet, 2016; Vincent et Gaudreault, 2011; Misiorowska, 2011; Hassani, 2008; CRÉ de Montréal, 2006), il importe de mettre en place des stratégies et des outils qui la facilitent.

1.1.2 Comment faciliter l'insertion et l'intégration de la personne immigrante

Selon Fournier et Monette (2000), l'insertion est un processus dynamique et rationnel de recherche d'un emploi qui se termine lorsque la personne a trouvé un emploi qui lui convient, c'est-à-dire un emploi qui lui permet de vivre décemment et qui est en lien avec sa formation acquise ainsi que son projet de vie. Le concept d'insertion en contexte d'immigration fait donc référence à l'insertion socioéconomique et professionnelle du nouvel arrivant (Misiorowska, 2011). L'insertion économique de la personne immigrante peut se faire dans un emploi non spécialisé tandis que

l'insertion professionnelle se fait avant tout en lien avec la formation reçue (Fournier et Monette, 2000). L'intégration professionnelle suit l'insertion professionnelle.

L'intégration se distingue de l'insertion en ce sens que l'intégration est en quelque sorte une conséquence de l'insertion (Piché, 2002). Selon Gauthier, Lacroix, Liguori, Martinez, Nguyen Ngoc (2010), elle est multidimensionnelle, soit : sociale, culturelle, économique, politique et géographique. Misiorowska (2011) souligne que pour « [...] réussir l'intégration professionnelle, il ne suffit pas de trouver un emploi à la hauteur de ses attentes, mais il faut ensuite s'y maintenir et idéalement pouvoir progresser » (p.96). La reconnaissance ou non des compétences professionnelles est aussi un facteur important à considérer (Misiorowska, 2011). De plus, l'intégration a plus de chance d'être réussie lorsqu'il y a réciprocity entre la société d'accueil et la personne immigrante (Gauthier *et al.*, 2010). Pour Resch (2001), être intégré « c'est participer totalement à la vie d'une société, c'est en être tout à fait membre » (p. 14). Enfin, il semble que l'intégration dans un travail de son champ d'expertise est en quelque sorte la pierre angulaire de son intégration socioéconomique et culturelle au Québec (Misiorowska, 2011; Hassani, 2008).

Chicha et Charest (2008) soulignent que bien que le concept d'intégration soit associé au marché du travail (MIDI, 2016), cette problématique est très complexe en raison des inégalités auxquelles font face les personnes immigrantes face à l'accès au marché de l'emploi. Pour qu'un processus (politique) d'intégration soit réussi, cela doit se traduire par des possibilités égalitaires d'accès à l'emploi entre les personnes immigrées et les personnes nées au pays (Chicha et Charest, 2008). Chicha et Charest propose six caractéristiques d'une intégration réussie:

[Pour être réussie, intégration doit être :] 1) multidimensionnelle, c'est-à-dire aussi bien linguistique qu'économique et sociale; 2) bidirectionnelle, c'est-à-dire capable d'engager à la fois le nouvel arrivant et sa famille et les membres et institutions de la société d'accueil; 3) graduelle, se réalisant par étapes; 4) continue, en ce sens que le processus ne se termine jamais; 5) individuelle, c'est-à-dire adaptée à chacun; 6) encadrée, tant par le sociétal que par le familial (Chicha et Charest, 2008, p.17).

Boulet (2016) fait ressortir que de nombreux acteurs appuient les démarches d'insertion et d'intégration des personnes immigrantes. Elle cite à titre d'exemple, le MIDI, Emploi-Québec, les établissements d'enseignement, les ordres professionnels, les regroupements et les organismes et programmes offrant des services d'aide à l'insertion professionnelle des immigrants à Montréal. Les programmes d'intégration des personnes immigrantes sont issus des partenaires du secteur public (Emploi Québec, ville de Montréal), du secteur privé (Ordres professionnels) et des organismes communautaires (CACI, l'Hirondelle et autres). L'auteure souligne que les initiatives encourageant les employeurs à diversifier leur main d'œuvre pour des raisons économiques sont plus efficaces que de légiférer sur les iniquités d'embauche.

Les deux paliers de gouvernement (canadien et québécois) ont mis en place différents programmes de sélection, d'accueil et d'accompagnement pour aider la personne immigrante à se trouver et garder un emploi dans son domaine d'expertise (MIDI 2018). Par exemple, le gouvernement québécois offre, depuis 2005, le Programme d'aide à l'intégration des immigrants et des minorités visibles en emploi (PRIIME) qui vise à aider les personnes immigrantes récemment arrivées (moins de cinq ans) à se trouver un emploi dans leur domaine d'expertise (Emploi-Québec, 2013). En 2006, la CRÉ de Montréal identifiait, parmi ses priorités d'action, un accompagnement plus soutenu aux personnes immigrantes ainsi qu'aux différents acteurs qui leurs viennent en aide (CRÉ de Montréal, 2006). En 2008, le MICC proposait pour sa part un accompagnement personnalisé auprès des personnes immigrantes, et ce, avant leur arrivée (MICC, 2008). Une des mesures présentées constitue le maillage

professionnel qui a pour objectif principal « d'établir le réseau auquel les personnes immigrantes ont accès » (MICC, 2008, p.16). Pour ce faire, le MIDI soutient, entre autres, des organismes communautaires comme l'Hirondelle ou InterConnexion ou encore Espace Carrière qui sont spécialisés dans l'accueil et l'insertion socioprofessionnelle des personnes immigrantes. Cependant, malgré toutes ces initiatives gouvernementales et communautaires, il est possible de relever certains manques. Hassani (2008) dans son mémoire « Le travail, lieu privilégié d'intégration : Le cas de l'insertion socioprofessionnelle d'immigrants marocains à Montréal ». Il s'agit d'une recherche action de type qualitative. L'objectif du projet est de connaître et comprendre la réalité vécue d'immigrants marocains dans leur intégration socioprofessionnelle. Les cinq personnes participantes sont issues de la communauté marocaine qui sont au Québec depuis plus de cinq années. Hassani a utilisé comme outils de collecte de données : les récits de vie, les récits de pratiques et l'observation participante. Les sujets ayant participé à cette étude affirment qu'ils auraient fortement aimé être davantage soutenus par une aide personnalisée dans leur processus d'intégration professionnelle. Ceci laisse perplexes sur l'accès et l'efficacité des programmes d'accompagnement actuellement offerts par les gouvernements. Pour favoriser l'intégration des personnes immigrantes, il apparaît important de créer des liens plus étroits avec les autres et de développer des réseaux de connaissances (Hassani, 2008).

En effet, les résultats dévoilés par Hassani (2008) indiquent l'importance du contact avec l'autre, que ce soit dans sa propre communauté ou une autre ainsi que de la création de réseaux de connaissances qui contribue à leur démarche d'intégration. Il est possible d'en déduire alors que des initiatives permettant l'établissement de relations de soutien personnalisé pourraient à la fois répondre aux besoins des personnes immigrantes et faciliter leur intégration socioprofessionnelle. Les programmes de mentorat offrent justement cet espace relationnel privilégié en vue de

répondre aux besoins de réseautage et d'intégration des personnes immigrantes récemment arrivées au Québec.

1.1.3 Le mentorat pour faciliter l'établissement de relations de soutien personnalisées

L'accompagnement personnalisé d'un mentor auprès d'un nouvel arrivant qui est en processus d'intégration socioprofessionnel est un outil tout à fait indiqué. Le mentorat vise à faciliter l'intégration socioprofessionnelle des nouveaux arrivants en leur offrant un soutien personnalisé et une mise en réseaux à travers ce processus de recherche d'un travail satisfaisant qui peut s'avérer long et souvent ardu (Hassani, 2008; MICC, 2008). Des immigrants témoignent de l'importance des réseaux « qui ont été plus présents dans leur démarche d'intégration que les relations primaires et les réseaux communautaires et ethniques » (Hassani, 2008, p.156). Un accompagnement personnalisé comme le mentorat s'avère un soutien bénéfique favorisant l'intégration à la société québécoise. Toutefois, pour que l'accompagnement mentorat ait les retombées souhaitées, certaines conditions de réussite sont connues (Cuerrier, 2003; Houde, 2010; Allen, Finkelstein et Poteet, 2009). La prochaine partie les expose.

1.1.4 Les conditions de réussite d'un programme de mentorat

Pour Zachary et Fischler (2014), les quatre-vingt-dix premiers jours de la relation mentorale sont cruciaux. Les auteurs insistent sur l'importance d'un bon début de la relation. Il est très important de créer un climat de confiance qui va aider grandement la relation mentorale à réaliser ses objectifs. Clutterbuck (2014), pour sa part, relève des éléments clés pour une relation mentorale réussie, tels que : 1) l'établissement d'un climat de confiance; 2) l'établissement d'une zone de confort, mais avec le courage de confronter le mentoré; 3) le choix d'objectifs réalisables; 4) des rencontres productives; et 5) avoir une bonne dynamique. Démarrer une relation mentorale forte

(strong) permet de comprendre et de produire une relation mentorale significative. Avoir des objectifs trop spécifiques au début de la relation mentorale peut nuire, car ceux-ci forcent la dyade à se concentrer sur l'objet en oubliant le mentoré. Il est très important que la personne accompagnée puisse suffisamment se connaître, ce qui fera émerger des objectifs (professionnels ou autres) plus profonds en phase avec ses valeurs. Il est aussi très important que la dyade examine périodiquement sa relation (Clutterbuck, 2014). Zachary et Fischler (2014), tout comme Clutterbuck (2014), encouragent le mentor et le mentoré à écouter leurs discours intérieures durant l'établissement de leur relation. Enfin, les mentors et mentorés doivent établir les responsabilités de chacun et se rencontrer sur une base régulière et sur une période suffisante, c'est-à-dire une fois par mois sur une année (Houde, 2010; Allen *et al.*, 2009; Cuerrier, 2003).

D'autres auteurs complètent les éléments précédents en soulevant différentes conditions de réussite. Par exemple : 1) le programme doit être soutenu par la haute direction; 2) le mentor et le mentoré doivent participer à leur jumelage qui ne doit pas leur être imposé; 3) les dyades doivent déterminer des objectifs réalistes à atteindre et il en est de même des responsables du programme; 4) le programme de mentorat doit offrir une formation aux mentors et aux mentorés leur permettant de connaître leurs responsabilités ainsi que le code d'éthique; 5) le programme devra être d'une durée minimale déterminée ainsi que la fréquence des rencontres. (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013; Lafranchise, 2012; Houde, 2010; Allen *et al.*, 2009; Cuerrier, 2003).

En 2003, Cuerrier publiait un recueil sur les meilleures pratiques de mentorat dans le monde du travail au Canada. Les données issues de l'analyse de 94 programmes de

mentorat répartis dans six provinces¹ canadiennes révèlent des facteurs de succès, des points faibles et des pistes pour améliorer les programmes de mentorat. Entre autres, Cuerrier (2003) adresse une critique concernant le manque de suivi de certains coordonnateurs de programme de mentorat auprès des mentors et mentorés. De plus, seulement 35 % des programmes ont, dès leur conception, une forme d'évaluation (Cuerrier, 2003). Dans cette même étude, 81 %, des organismes (22) s'attendent à ce que les mentors aient les qualifications nécessaires pour bien remplir leur rôle, mais seulement 58 % évaluent les mentors, et ce, souvent de manière peu approfondie. Quant à la formation donnée, sur 23 des organismes répondants, 91 % organisent des rencontres d'information sur le programme et l'encadrement, 70 % offrent une formation aux mentors et 95 % aux mentorés. Par contre, les répondants mentionnent que la formation des mentors est minimale et surtout axée sur l'aspect administratif du programme. Un dernier élément relevé par rapport au soutien apporté aux mentors dans les programmes de mentorat ontarien est relevé. Il s'agit du fait que les mentors ne sont pas suffisamment soutenus ou encouragés et que peu demanderont de l'aide (Cuerrier, 2003). Cuerrier concluait que la formation des mentors est souvent le parent pauvre des programmes de mentorat (Cuerrier, 2003). Cette étude pointait une des faiblesses des programmes de mentorat. Or, jouer le rôle de mentor dans un cadre formalisé n'est pas nécessairement naturel et exige de bien comprendre les balises du programme et ce qui est attendu d'eux. Pour cette raison, Cuerrier (2003) recommande aux concepteurs de programmes d'offrir une formation aux mentors afin que ceux-ci se sentent en mesure de jouer leur rôle.

¹ Parmi les six provinces qui y ont participé, autre que le Québec, on retrouve aussi l'Ontario, le Nouveau-Brunswick, l'Alberta, la Colombie Britannique et Terre Neuve.

Des mentors bien formés et bien soutenus sont des éléments essentiels dans la réussite du mentorat (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013; Houde, 2010; Cuerrrier, 2003). Une étude réalisée par St-Jean et Mitrano-Méda (2013) auprès d'environ 70 cellules de mentorat du réseau M de la Fondation de l'entrepreneurship a permis de vérifier : 1) si la formation des mentors a un effet positif sur le style d'intervention des mentors auprès de leurs mentorés; 2) si l'expérience du monde des affaires du mentor a un effet positif ou négatif sur la relation avec le mentoré; et 3) si l'expérience passée de mentorat du mentor a un effet positif sur son style d'intervention. Il importe de souligner que la formation offerte par le réseau M de la Fondation de l'entrepreneurship et celles données à l'extérieur du réseau, sont généralement d'une durée de trois heures et portent sur le rôle du mentor auprès des jeunes entrepreneurs (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013). Les résultats de l'étude valident les effets bénéfiques de la formation des mentors. Il semble aussi que plus la formation est adaptée, et donc personnalisée, plus elle est bénéfique pour les mentors. Par contre, les auteurs soulignent que ni l'expérience du monde des affaires du mentor ni l'expérience de mentorat n'influencent positivement la relation mentorale. De surcroît, plus le mentor aura eu de mentorés, plus cela s'avère un impact négatif sur l'ensemble des fonctions mentoraes qui touchent davantage les aspects psychologiques de la relation (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013). En clair, cela signifie que la formation continue des mentors a plus de chance de mener vers la réussite de la relation mentorale que le cumul d'expériences mentoraes ou professionnelles des mentors. Les auteurs ajoutent que sans une formation continue par de l'accompagnement, la qualité d'intervention des aspects psychosociaux des mentors pourrait diminuer (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013).

Une des limites de cette étude, cependant, est de ne pas être en mesure d'identifier les modalités de formations les plus utiles (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013). À défaut d'identifier les formations les plus utiles, St-Jean et Mitrano-Méda (2013) proposent

la formation par le codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2010) comme étant un mode d'accompagnement prometteur pour les mentors. L'idée de former un groupe de mentors et de leur permettre d'échanger au sujet de la relation mentorale est suggérée d'ailleurs par différents auteurs (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013; Clutterbuck et Ragins, 2002). La stratégie du groupe de codéveloppement s'avère donc une piste à envisager afin de pallier les problèmes liés à la formation, comme le manque de suivi, les formations incomplètes et l'absence de formation continue.

1.1.5 Question et objectifs de recherche

Par cette expérimentation, cette étude permet de comprendre en quoi le GCP, selon la méthode de Payette et Champagne (2010), est-il pertinent pour la formation continue des mentors qui ont comme objectif d'appuyer les efforts d'insertion et d'intégration socioprofessionnelles de personnes immigrantes ?

Cette recherche-intervention a pour objectifs spécifiques de :

- analyser les retombées de la participation à un GCP, en tant que modalité de formation continue, chez des mentors qui ont pour objectif d'appuyer les efforts d'insertion et d'intégration socioprofessionnelles de personnes immigrantes. Plus spécifiquement de :
 - décrire les connaissances partagées par les personnes participantes, lors des séances de GCP;
 - décrire les réinvestissements des connaissances partagées, dans les pratiques de mentorat des personnes participantes.

- analyser des aspects contribuant aux retombées de la participation au GCP chez des mentors participants. Plus précisément de :
 - décrire le contexte des séances de GCP;
 - décrire des aspects communicationnels facilitant la formation continue des mentors lors des séances de GCP, y compris les fonctions d'animation manifestées par l'étudiant-chercheur;
 - décrire l'appréciation des séances de GCP, chez les mentors participants.

1.1.6 Pertinence de la recherche

Ce n'est pas demain la veille que le Québec n'aura plus besoin des nouveaux arrivants dans son développement économique. Il s'agit en effet d'un consensus, tous partis politiques confondus, que l'immigration s'avère une nécessité vitale pour le développement économique du Québec (Vidal, 2018). Le Québec accueille chaque année environ 50 000 immigrants, et cela depuis au moins dix ans. Cela représente maintenant 6 immigrants pour 100 000 habitants. À titre de comparaison, le Canada en compte 8 pour 100 000 habitants. En 2016, la proportion de personnes immigrantes au Québec était de 13,7 %, celle de l'Ontario était à 29 % et celle de l'Alberta à 21,2 % (Vidal, 2018). Un des impacts de l'immigration sur l'économie est une contribution fiscale légèrement négative à cause de leurs salaires modiques. De plus, selon une étude publiée par un collectif de CIRANO, une meilleure intégration au marché du travail augmenterait leur contribution à l'économie québécoise (Vidal, 2018). Toutefois, malgré l'expertise de la personne immigrante et sa sélection, il lui est difficile d'obtenir un emploi dans son domaine d'expertise, de se maintenir en emploi, surtout s'il est à l'extérieur de la grande région de Montréal. Beaucoup de

personnes immigrantes doivent se contenter d'un petit boulot à leur arrivée au Québec. Elles sont souvent payées au salaire minimum, et ce, même si elles sont surqualifiées pour l'emploi occupé en 2017 (Demers, 2018). Les besoins en main-d'œuvre sont de plus en plus grandissants au Québec. En effet, on estimait en 2018 qu'il y avait 90 000 postes à combler dans les entreprises québécoises et pas seulement dans les domaines de l'agriculture et de la restauration, mais aussi dans l'industrie aérospatiale. À titre d'exemple, une industrie aérospatiale d'Hemmingford a dû refuser des contrats faute de personnel qualifié (Vidal, 2018). Des personnes immigrantes pourraient pourvoir ces postes, mais les employeurs hésitent à leur donner leur chance. Pour aider la personne immigrante à trouver un travail qui lui convient et à le garder par la suite, un accompagnement mentorale peut lui être proposé. Le mentorat est une stratégie qui a fait ses preuves pour soutenir des novices en début de carrière (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013; Houde, 2010). Le MIDI soutient des programmes d'aide d'intégration au marché de l'emploi avec des partenaires privés qui offre des programmes de mentorat tel que celui d'InterConnexion (Boulet 2016).

Ces programmes sont utiles, mais comportent aussi des limites. Parmi les difficultés rencontrées, est relevé l'absence de formation ou des formations inadéquates et surtout le manque de suivi auprès des mentors. Cela fait en sorte que les mentors ne sont pas toujours suffisamment bien outillés pour exercer leurs fonctions mentoraes. Des résultats de recherche appuient l'importance de bien former les mentors, et ce, en continu. Toutefois, peu de recherches ont tenté d'éclairer des modalités spécifiques de formation des mentors dans le contexte d'un programme de mentorat pour des personnes immigrantes et leurs répercussions dans les échanges mentor-mentoré. St-Jean et Mitrano-Méda (2013) suggèrent le GCP (Payette et Champagne, 1997, 2010) pour former les mentors en continu. Aucune recherche, à notre connaissance, ne porte sur les répercussions dans les échanges mentor-mentoré, de la participation de

mentors à un groupe de codéveloppement comme stratégie de formation et de soutien dans le cadre de programme de mentorat visant à appuyer l'insertion et l'intégration socioprofessionnelles de personnes immigrantes (mentorés). Enfin, nous accordons une importance à la communication à l'intérieur de la relation mentorale, en étudiant comment sont réinvestis les apprentissages faits par les mentors dans leurs échanges avec leurs mentorés et comment ces échanges pourraient contribuer à l'atteinte des objectifs poursuivis, ce qui constitue l'angle communicationnel de cette recherche-intervention. En 2019 les réseaux sociaux via le web occupent un espace de plus en plus important dans la diffusion d'informations et de désinformations concernant les nouveaux arrivants. Ainsi, par leurs interventions, les accompagnateurs et mentors peuvent apporter un éclairage et un soutien auprès des personnes immigrantes.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Dans ce chapitre sont définis et explicités les concepts, les pratiques de mentorat, le rôle et les fonctions du mentor ainsi que les habiletés de communication et relationnelles à développer chez les mentors. Nous décrivons ensuite la méthode du groupe de codéveloppement professionnel comme approche de formation continue pour les mentors, sa définition, ses objectifs, son mode de fonctionnement et ses fondements théoriques. Enfin, une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage sera explicitée en lien avec le groupe de codéveloppement professionnel comme lieu d'interactions et de soutien facilitant les apprentissages. Tous ces éléments aident à mieux cerner les éléments à prendre en compte pour former les mentors tout en considérant la spécificité de la relation mentorale interculturelle.

2.1 Le mentorat

Le mentorat est une stratégie souvent utilisée pour faciliter l'insertion et l'intégration socioprofessionnelles des personnes immigrantes (Boulard, 2012; Cuerrier, 2003). En effet, un mentor peut aider une personne à traverser cette période de transition (Houde, 2010; Paul, 2004). Le mentor peut être à la fois un guide, un exemple à suivre pour la personne immigrante, en plus d'apporter du soutien moral et un réseautage (Houde, 2010).

Pour comprendre le mentorat et le rôle du mentor, il faut remonter à l'origine et donc faire appel à la mythologie grecque. Ulysse, lors de son départ pour une grande aventure, confia son fils Télémaque à son ami Mentor afin que ce dernier voie à son éducation. Voyant que le périple d'Ulysse se prolongeait, la déesse de la sagesse Athéna voulut lui venir en aide et durant le sommeil de Mentor prit la forme de Mentor dans le but de protéger Télémaque (Houde, 2010). Le nom Mentor est donc devenu un nom commun qui peut être défini comme étant une « personne expérimentée qui contribue bénévolement au développement personnel et professionnel d'un débutant, un guide attentif, conseiller expérimenté » (le Petit Larousse, 2014, p.719).

2.1.1 Les rôles et les fonctions du mentor

Le mentor est, selon Houde (2010), un catalyseur d'êtres et un passeur (Houde, 2010). Il est un passeur en ce sens qu'il est une figure de transition lors de période de changement ou de nouveauté, comme c'est le cas dans un processus d'immigration. En effet, le mentor facilite la socialisation de son mentoré en lui ouvrant son réseau et en lui servant de guide et de modèle. C'est pourquoi Houde (2010) affirme que le mentor est aussi une figure d'identification pour le mentoré car il lui offre des repères aidant le mentoré à consolider son identité. C'est à travers ses échanges avec son mentoré que le mentor transmet ses savoirs, savoirs-faire et son savoir-être, à son mentoré constituant de nouveaux repères pour la personne immigrante (Houde, 2010). Chez la personne immigrante, ces nouveaux repères sont précieux afin de faciliter son insertion et son intégration socioprofessionnelles. En appui à cette affirmation, voici deux citations que l'on retrouve dans la thèse de Boulard (2012) :

[...] la personne immigrante reçoit de l'orientation et aussi de l'accompagnement pour mieux comprendre la société québécoise [...] la personne immigrante va connaître et utiliser les réseaux de la personne québécoise [...] (Boulard, 2012, p.128).

Et aussi celle-ci (d'une immigrante) :

[...] mais psychologiquement de dire qu'il y avait quelqu'un, un jeune qui pouvait m'aider, je vais avoir un numéro de téléphone, je n'étais plus toute seule, c'est quand même bien cela a rassuré ma mère. [...] cela semble bizarre, mais de connaître quelqu'un qui peut te dire où est l'hôpital c'est important (Boulard, 2012, p.141).

C'est pourquoi il importe d'accorder une attention particulière au jumelage mentor-mentoré et de s'assurer que les deux ont des affinités. À cet effet, Clutterbuck et Ragins (2002) se sont intéressés spécifiquement à la relation mentorale dans diverses communautés. Selon ces auteurs, la culture est un facteur important à considérer quand vient le temps de faire des jumelages. Le mentor immigrant peut être un modèle inspirant pour un mentoré de la même culture (Clutterbuck et Ragins, 2002). Les auteurs précisent que dans un environnement multiethnique, la confiance peut être fragilisée par des préjugés ou des expériences passées (Clutterbuck et Ragins, 2002). La confiance est primordiale pour qu'il y ait une communication véritable et sincère, sans la peur que l'autre transgresse les règles de confidentialité (Clutterbuck et Ragins, 2002). St-Jean et Mitrano-Méda (2013) appuient l'importance de la confiance pour établir une dynamique relationnelle constructive entre le mentor et son mentoré en vue d'atteindre des objectifs.

Houde (2010) identifie douze fonctions que peut exercer un mentor auprès de son mentoré, soit : 1) accueillir, présenter aux autres [...]; 2) guider dans le milieu en faisant part des normes, des valeurs et des tabous de la culture; 3) enseigner; 4) entraîner à acquérir des habiletés et attitudes; 5) répondre du mentoré, être son répondant; 6) favoriser l'avancement; 7) être un modèle; 8) proposer des défis et fournir des occasions de faire ses preuves; 9) conseiller tout en le laissant libre de faire ce qui lui plaît; 10) donner de la rétroaction directe, utile et constructive, aborder

des sujets litigieux, le confronter au besoin; 11) soutenir moralement; et enfin 12) sécuriser et confirmer.

Kram divise ces fonctions en deux classes, soit une première d'ordre psychosocial regroupant des éléments comme le modelage, le soutien, la confirmation, l'écoute, l'amitié (Houde, 2010; Kram, 1985). L'autre classe faisant référence à des gestes posés en lien avec la carrière, tels qu'offrir sa protection, aider à se faire connaître, promouvoir le mentoré et suggérer des stratégies (Houde, 2010; Kram, 1985). St-Jean et Mitrano-Méda (2013), quant à eux, proposent plutôt trois catégories de fonctions du mentor : les fonctions de modèle, les fonctions reliées à la carrière et les fonctions psychologiques (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013). Les fonctions psychologiques se manifestent à travers la rétroaction et lorsque le mentor motive, sécurise, écoute et soutient le mentoré (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013; Houde, 2010). En adoptant une approche de type maïeutique, par le questionnement, le mentor favorise, chez le mentoré, le développement de l'autonomie, la réflexion et l'émergence de solutions (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013).

Houde (2010) insiste aussi sur trois dimensions d'accompagnement qu'elle considère comme cruciales : le soutien, le défi et le projet. Le soutien se manifeste à travers une écoute active, une attitude d'accueil et empathique qui permet au mentoré de ventiler ses sentiments. Il reconnaît les besoins du mentoré et l'aide à construire une image positive de lui. Il le révèle à lui-même. La dimension défi se manifeste, quant à elle, en encourageant le mentoré à adopter de nouveaux comportements, à tenter de nouvelles expériences, à voir et à envisager différemment son projet. Le mentor confronte positivement le mentoré, au besoin, il recadre la situation, présente un autre point de vue, transmet des informations utiles. Le mentor offre son aide, sans faire les choses à sa place. Enfin, le mentor doit bien saisir le projet du mentoré en l'aidant à le décrire et à le préciser (Houde, 2010).

Toutes ces fonctions ne sont pas nécessairement exercées dans une même relation de mentorat; cela dépend des besoins du mentoré, mais aussi des habiletés du mentor à les exercer. Ces fonctions peuvent être exercées à différents moments de la relation mentorale, qui elle, comporte des phases : le commencement ou initiation de la relation, le déroulement ou développement de la relation ainsi que la séparation ou le dénouement de la relation (Houde, 2010; Kram, 1983). C'est au début de la relation que le mentoré a le plus besoin du soutien du mentor et de se sentir en confiance (Houde, 2010; Kram, 1983). C'est durant cette période du développement de la relation (déroulement) que les fonctions psychosociales et de carrière se manifestent le plus et que des objectifs peuvent être fixés pour soutenir le mentoré dans ses démarches et son développement. Cette phase varie en temps selon les besoins du mentoré. Lorsque la relation mentorale s'établit de manière spontanée, c'est-à-dire non pas dans le cadre d'un programme formel de mentorat, elle peut durer de deux à cinq ans. La phase de séparation, elle, peut durer de six mois à deux ans. Elle est caractérisée par une sorte de symétrie qui s'installe entre le mentor et le mentoré. Toutefois, une anxiété peut émerger de part et d'autre en anticipant la fin de la relation mentorale, générant parfois un sentiment de perte (Houde, 2010). La fin imminente de la relation peut alors être l'occasion d'une discussion où la dyade fait un retour sur leur relation et passe à autre chose (Kram, 1983).

Cela dit, une relation de mentorat établie dans le cadre d'un programme formel de mentorat ne dure pas nécessairement aussi longtemps. En effet, Houde (2010) décrit deux types de mentorat. D'abord, il y a le mentorat informel aussi nommé mentorat naturel. Il existe aussi du mentorat formel que l'on met en place dans les organisations (Houde, 2010). Il s'agit d'un programme planifié qui vise à créer une relation formelle de mentorat par un processus de jumelage. La fréquence des rencontres est déterminée ainsi que la durée de la relation mentorale. En mettant en

place un tel programme, on cherche à reproduire de manière artificielle, les bienfaits d'une relation mentorale naturelle.

Habituellement, les programmes de mentorat sont d'une durée de 6 à 24 mois (Lafranchise, 2012; Houde, 2010; Cuerrier, 2003). Il est donc clair que le cycle naturel de la relation mentorale n'est pas abouti. Il devient d'autant plus important que la relation soit efficace et pertinente pour le mentoré, d'où l'importance de bien former et soutenir les mentors dans leur rôle et fonctions.

McAdam et Simpson (2003) proposent les principales raisons qui justifient la formation au mentorat, soit de : 1) faire comprendre aux mentors et aux mentorés les attentes précises en regard du programme et leur rôle respectif; 2) renforcer la valeur du mentorat; 3) donner aux mentors et aux mentorés l'occasion de développer et de mettre en pratique les principales habiletés requises pour réussir dans leur rôle et 4) accroître la confiance des mentors et des mentorés. Il est avantageux que le mentor connaisse et apprenne à exercer les fonctions reliées à son rôle, mais aussi qu'il développe des habiletés et s'approprie des outils qui lui permettront de tenir compte des besoins de son mentoré et de l'aider à atteindre ses objectifs (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013; Houde, 2010).

L'exercice du rôle de mentor et des fonctions mentorales, mais particulièrement l'habileté à se centrer sur les besoins et les objectifs de son mentoré, impliquent le développement et l'exercice de certaines habiletés communicationnelles et relationnelles, comme le souligne Houde (2010). En effet, Houde (2010) accorde une grande importance à la communication, et plus particulièrement à l'écoute et à la rétroaction ainsi qu'au retour sur des situations ayant été vécues par le mentoré. St-Jean et Mitrano-Méda (2013) appuient cette importance d'inclure dans la formation proposée aux mentors des activités permettant de développer des habiletés

relationnelles et communicationnelles. Ces mêmes auteurs ajoutent que la formation devrait aider le mentor à ne pas sortir de son rôle d'aidant (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013). C'est pourquoi il importe que les programmes de mentorat, par de la formation et du soutien, appuient aussi le développement d'habiletés communicationnelles et relationnelles chez les mentors.

2.1.2 Les habiletés communicationnelle et relationnelle du mentor

Des auteurs comme Clutterbuck (2010), Houde (2010), Ragins et Verbos (2007), Kalbfleisch (2007, 2002) et Higgins et Kram (2001) affirment que la qualité de la relation et la communication entre un mentor et son mentoré influencent l'initiation, le déroulement et le dénouement de la relation mentorale, mais aussi les retombées que la relation mentorale peut avoir chez le mentoré. Pour Houde (2010), la communication initiatique aide à comprendre comment elle peut favoriser l'intégration de la personnalité et aussi son pouvoir comme outils de transformation de la personne. Comme le mentionne Houde (2010) :

Communiquer entre humains, ce n'est pas d'abord et surtout transmettre fidèlement des informations à un récepteur qui les reçoit, [...] communiquer entre humains, c'est se re-lie. Et se re-lie, c'est se transformer (Houde, 2010, p.151).

La communication et la qualité de la relation soutiennent la transformation du mentoré, ce qui est un aspect qui s'avère important dans un processus de transition tel que celui vécu par un mentoré immigrant. C'est ainsi que le mentor peut être considéré comme un facilitateur à cette transition. En effet, une relation de mutualité et de réciprocité entre le mentor et le mentoré est un élément à prendre en compte pour établir et maintenir une relation mentorale de qualité (Ragins et Verbos, 2007). Le degré d'intimité dans la dyade de mentorat, c'est-à-dire le degré d'authenticité

dans les échanges est un autre aspect qui favorise une relation mentorale de qualité (Higgins et Kram, 2001).

La profondeur des échanges entre le mentor et son mentoré influence l'impact de la relation mentorale chez le mentoré. Cette affirmation est soutenue par le modèle de la communication entre mentor et mentoré proposé par Clutterbuck (2010). Le niveau 0 consiste en un échange plutôt formalisé qui a un objectif précis qui est impersonnel. Le premier niveau consiste en un dialogue social visant principalement à faciliter l'établissement de la relation. Le second niveau permet de répondre à des besoins techniques du mentor, par exemple, une procédure. Le troisième niveau consiste en un échange portant sur des tactiques reliées à des enjeux professionnels spécifiques aux mentorés, autrement dit qui l'aide à comment s'y prendre pour faire face à ses enjeux. Le niveau quatre implique une conversation sur des aspects stratégiques en lien avec son cheminement dans un contexte particulier, en vue d'aider le mentoré à relever des défis rencontrés ou à savoir saisir des opportunités, en lien avec ses objectifs de carrières. Le cinquième niveau de dialogue vise l'introspection, c'est-à-dire aider le mentoré à mieux comprendre, se reconnaître dans ses forces et ses défis, ses modèles d'action, etc. Bref, le mentor l'aide à se révéler à lui-même, comme le propose Houde (2010). Le sixième niveau de dialogue a pour visée de soutenir le mentoré dans ses efforts pour changer certains de ses comportements. Enfin, le septième niveau de dialogue vise à soutenir le mentoré à clarifier la place qu'il souhaite occuper dans le monde du travail, en intégrant d'autres dimensions de sa vie, de manière plus globale, en vue de trouver son équilibre.

Des habiletés communicationnelles et relationnelles peuvent être développées et exercées dans le cadre de la participation à un GCP. La partie qui suit met cet aspect en lumière.

2.1.3 Le groupe de codéveloppement professionnel et ses retombées

Des recherches menées auprès de différents professionnels, dévoilent des retombées de la participation à un GCP, dont le développement d'habiletés communicationnelles et relationnelles, telles que : améliorer sa manière d'interagir et de communiquer avec les autres, apprendre à travailler en équipe et à collaborer et augmenter sa capacité d'affirmation. De plus, parmi les retombées les plus souvent mentionnées, figurent aussi celles-ci : gagner en efficacité et améliorer sa pratique, prendre de l'assurance, développer la réflexivité et son sens de l'analyse, comprendre et formaliser ses modèles d'action, consolider son identité, obtenir de l'aide et être aidé et démystifier et dédramatiser des situations (Aita, Héon, Lampron, Dupuis, et Le May, 2015; Lafranchise et Paquet, 2015; Paquet et Lafranchise, 2014, 2015; Lemay, Giguère et Marchand, 2008; Tremblay, 2006). Ces retombées pourraient donc aussi être anticipées chez des mentors.

Toutefois, ces retombées sont dépendantes du contexte, des caractéristiques des participants composant le GCP et des compétences de l'animateur du groupe, c'est-à-dire sa capacité à mobiliser efficacement et pertinemment ses habiletés d'animation et d'accompagnement pour les exercer auprès de son groupe (Lafranchise, Paquet, Gagné et Cadec, 2019; Lafranchise, Paquet et Cadec, 2016; Lafranchise, Paquet et Gagné, 2015).

Pour mieux comprendre en quoi consiste la méthode spécifique du GCP, la prochaine section de ce chapitre est consacrée à cette approche de formation, telle que proposée par Payette et Champagne (2010).

2.2 Le groupe de codéveloppement professionnel (GCP)

Le GCP est une approche de formation qui s'appuie sur une méthode développée par Payette et Champagne (2010). C'est cette méthode qui sera définie et explicitée dans cette partie.

2.2.1 Définition du groupe de codéveloppement professionnel

Le GCP se veut une approche de formation qui mise sur les interactions entre les participants d'un groupe restreint pour faciliter les apprentissages et l'amélioration des pratiques (Payette et Champagne, 2010).

Le GCP peut être défini ainsi :

Le groupe de codéveloppement consiste en une approche de groupe ouverte, collaborative et appréciative de réflexion sur l'action. Il vise à constituer une communauté de pratique autour d'un nombre restreint de personnes (4 à 8) qui veulent se donner le temps et les moyens pour s'entraider et apprendre ensemble à devenir plus efficaces. Ces personnes ont comme projet commun d'explicitier leurs meilleures pratiques et se conseillent mutuellement pour élargir leur compréhension et leurs stratégies d'action à propos de leurs préoccupations, problèmes et projets : elles peuvent aussi entreprendre des actions qui ont des impacts dans leur communauté (Champagne, 2001, p.117).

Le GCP peut aussi être considéré comme une communauté de pratique qui permet aux personnes qui la composent de partager ses pratiques, de se conseiller et d'élargir leur compréhension, d'acquérir de nouvelles stratégies et d'être mieux outillées pour mener à terme leurs projets (Champagne et Desjardins, 2012). Le GCP n'est pas un groupe de croissance, une méthode d'étude de cas, un groupe religieux, un groupe

social, une solution à tous les problèmes des ressources humaines, ni un groupe de supervision (Payette et Champagne, 2010).

2.2.2 Les objectifs du groupe de codéveloppement professionnel

L'objectif fondamental du GCP est « d'améliorer la pratique professionnelle » (Payette et Champagne, 2010, p.7). La finalité du groupe de codéveloppement est de permettre au participant de mieux comprendre les situations amenées et de mieux agir (Payette et Champagne, 2010). Selon Payette et Champagne (2010), les objectifs spécifiques du GCP sont :

1. *apprendre à être plus efficace sur sa pratique.* Grâce à la réflexion collective suscitée dans le groupe, il est possible ensuite d'agir de manière plus efficace.
2. *comprendre et formaliser ses modèles.* Le participant acquiert une perception plus précise de ses patrons d'action, ce qui guide ses actions ainsi que ses forces et faiblesses.
3. *prendre un temps de réflexion.* Le participant se donne le temps de réfléchir sur sa pratique, ce qui contribue à éviter des erreurs.
4. *avoir un groupe d'appartenance.* Le GCD permet de briser l'isolement, les participants réalisent qu'ils ne sont pas les seuls à vivre leurs difficultés et problèmes. On y retrouve un soutien.
5. *consolider l'identité professionnelle.* Par les échanges entre les aînés plus expérimentés avec les nouveaux venus, cela permet de solidifier l'identité professionnelle. Le savoir-être se trouve renforcé par la pratique du groupe de codéveloppement.

6. *apprendre à aider et être aidé.* Le groupe de codéveloppement permet d'apprendre à donner et recevoir de la rétroaction. Il n'est jamais facile de recevoir et de donner des conseils, mais le groupe de codéveloppement est un lieu où la confiance est omniprésente.
7. *savourer le plaisir d'apprendre.* Participer à un groupe de codéveloppement est une occasion d'apprendre dans le plaisir.

2.2.3 Le fonctionnement du groupe de codéveloppement professionnel

Le groupe détermine la fréquence et la durée des rencontres qui s'échelonnent sur environ une année (Payette et Champagne, 2010). Il comprend un animateur, de quatre à huit participants, dont un sera le client, et les autres agiront comme des consultants (Payette et Champagne, 2010). L'animateur peut provenir de l'organisation ou non.

L'animateur est appelé à exercer quatre fonctions : la facilitation, la clarification, la stimulation et le contrôle/organisation. La facilitation est manifestée par l'animateur à travers une communication visant à créer un climat de confiance, recadrer, aider le groupe à comprendre ce qu'il vit, aider à sortir d'une impasse, abaisser les résistances à l'apprentissage et à gérer les conflits. La clarification est utilisée pour rendre plus clairs des propos de participants et faire ressortir leur sens principal ou encore pour aider les participants à mieux comprendre la démarche proposée. Elle est manifeste, par exemple, lorsque sont utilisés les stratégies communicationnelles suivantes : la reformulation, la synthèse pour distinguer l'essentiel de l'accessoire, les résumés, l'explication, la définition, des précisions et faire ressortir des intentions ou préoccupations. La stimulation vise à encourager la participation de tous et à susciter des apprentissages. L'animateur peut, par exemple, utiliser le questionnement, suggérer des lectures et des vidéos et aider les participants à apprendre de leurs

expériences, y compris leurs erreurs. Enfin, le contrôle/organisation est utilisé par l'animateur comme outil de rappel des objectifs, des règles de fonctionnement du groupe et ses conditions de succès, de la méthode et ses étapes, pour accorder la parole, gérer le temps ainsi que pour recentrer les échanges sur la problématique du client (Payette et Champagne, 2010). De plus, l'animateur doit manifester de l'empathie, respecter la méthode de codéveloppement, être humble, écouter et être présent à l'autre (Payette et Champagne, 2010).

Chacune des séances de groupe de codéveloppement se déroule en sept étapes de la consultation selon la méthode de Payette et Champagne (2010) :

1. *exposé du client*. Le client doit préparer préalablement à la séance, sa consultation en utilisant l'écriture (Payette et Champagne, 2010). Écrire sur le sujet qui le préoccupe enclenche un processus de réflexion, permet de faire un premier tri des éléments qu'il juge importants. Le client présente sa problématique ou son projet, l'objectif de cette étape étant d'informer les consultants et l'animateur sur l'état des faits, quelles sont les préoccupations et les sentiments du client. Le client peut préparer sa présentation avant la séance de GCP, cette préparation permet une première réflexion. Durant la présentation du client, les consultants écoutent.
2. *clarification et questions d'informations*. Cette période de questionnement permet aux participants et à l'animateur de compléter les informations et d'avoir une meilleure idée de ce que vit le client. De par leurs questions les clients et l'animateur aident le client à faire un lien entre sa subjectivité et les faits rapportés, cela lui permettant de prendre du recul face à sa problématique.
3. *contrat de consultation*. À cette étape, il importe que tous aient la même compréhension de la problématique. S'il y a divergence, il faudra clarifier le sujet avant de poursuivre. Par la suite, le client

formulera une demande claire et l'animateur jouera un rôle d'aidant pour cerner l'objet du contrat, s'il y a lieu.

4. *réactions, commentaires, suggestions des consultants.* Les consultants livrent leurs perceptions de la situation du client, leurs émotions, ils peuvent aussi parler de leur vécu et aussi de leurs interprétations de la situation. Pendant ce temps le client écoute, prend des notes et au besoin, demande des précisions.
5. *plan d'action et synthèse des commentaires des consultants.* Le client prend quelques minutes pour faire la synthèse de tout ce que viennent de lui dire les consultants et l'animateur. Il essaie de se faire un plan d'action.
6. *retour sur les apprentissages faits durant la séance.* Le client et les consultants identifient et partagent les apprentissages qu'ils ont faits durant la séance.
7. *retour sur les actions et les apprentissages entre les séances.* De plus, à la séance ultérieure, un suivi du plan d'action et des actions entreprises par la suite par le client précédent est effectué. Cette intervention de l'animateur décrite par Payette et Champagne (2010) et formalisée en une 7e étape par Sabourin et Lefebvre (2017) permet à tout le groupe de faire des apprentissages à partir des actions et constats relatés.

Il importe d'ajouter que la méthode propose aussi une étape préalable à la séance, nommée l'étape 0, qui consiste à soutenir et à aider le client dans la préparation de sa consultation (Payette, 2000).

Les auteurs Payette et Champagne (2010) affirment que la méthode s'apparente au processus de diagnostic et de résolution de problèmes, mais avec un accent mis sur les apprentissages résultant des interactions et des partages d'expériences, d'actions,

de réflexion et de conceptualisation. Ils ajoutent que cette méthode se fonde sur plusieurs théories. Celles-ci sont abordées dans ce qui suit.

2.2.4 Les fondements théoriques du groupe de codéveloppement professionnel

Le concept de développement apparaît dans les années 1960. Il s'agit d'un terme qui est issu de la sociologie et qui fait référence à des termes comme le progrès, la croissance, le développement technologique (Lortie, 2006). La méthode proposée par Payette et Champagne (2010) fut créée dans les années 1990 sous l'influence de différentes tendances de réflexion sur l'action, d'un questionnement réflexif et aussi de la collaboration dans l'apprentissage (Champagne, 2014).

Les auteurs Payette et Champagne (2010) se sont inspiré de plusieurs sources théoriques. En voici les principales :

- *l'action learning* ou apprentissage par l'action s'appuyant particulièrement sur les auteurs suivants : Revans (1982) et McGill et Beaty (1995) ;
- la réflexion sur l'action et le praticien réflexif (Schön, 1983, 1996 ; St-Arnaud, 1992, 1995) et l'intelligence pratique (Sternberg et Wagner, 1986) ;
- le petit groupe comme lieu et moyen d'apprentissage (St-Arnaud, 1992 ; Tessier et Tellier, 1990) ;
- la consultation comme mode d'apprentissage (Lescabeau, Payette et St-Arnaud, 1996) ;
- la réflexion personnelle soutenue par l'écriture (Holly, 1989);
- certain auteurs marquant du domaine de la gestion, tels que : Barnard, Harel-Giasson, Hill, Lapierre, Mintzberg, Vaill ;
- la méthode de cas (inspirée de la formation en gestion);
- les travaux en management du Center for Creative Leadership (McCall, Lombardo et Morrison, 1988; Kaplan) ;
- les travaux du Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'autoformation au travail (GIRAT) s'inscrivant dans le courant de l'autodéveloppement et de la formation ;
- l'organisation apprenante (Senge, 1990) ;

- les travaux d'Alinsky (1976) portant sur le pouvoir ainsi que la pédagogie que cet auteur pratiquait avec les organisateurs communautaires, incluant des réunions-bilans et de coaching en groupe.

Le GCP selon la méthode de Payette et Champagne (2010) est fondé sur les six principes de base suivants :

1. « la pratique a des savoirs que la science ne produit pas » (Payette et Champagne, 2010, p.22). La pratique permet de produire des savoirs et habiletés que la science ne peut enseigner. Le processus de concrétisation de la théorie en pratique étant généré par les échanges entre les participants, la comparaison des expériences terrain et des difficultés rencontrées.
2. « apprendre une pratique professionnelle, c'est apprendre à agir » (Payette et Champagne, p.22). Bien que nous puissions posséder la théorie, elle ne sera utile qu'en l'utilisant en situation bien réelle.
3. « échanger avec d'autres sur ses expériences permet des apprentissages impossibles autrement » (Payette et Champagne, 1997, 2010, p.25). Grâce au GCP les participants peuvent profiter de l'intelligence collective (Payette et Champagne, 2010).
4. « le praticien en action est une personne unique dans une situation unique » (Payette et Champagne, 2010, p.26). Le GCP propose une approche holistique de la personne. Cette dernière est considérée comme unique et experte de sa situation.
5. « la subjectivité de l'acteur est aussi importante que l'objectivité de la situation » (Payette et Champagne, 2010, p.29).
6. « le travail sur l'identité professionnelle est au cœur du codéveloppement » (Payette et Champagne, 2010, p.31).

Le groupe de codéveloppement s'appuie sur des théories de l'apprentissage chez l'adulte qui proposent que l'adulte utilise ses croyances dans l'acquisition, mais aussi dans l'application des savoirs et que l'apprentissage professionnel ne peut se faire que dans l'action et que sur l'action (Bourassa, Serre et Ross, 2007). Le GCP a aussi pour fondement la théorie des communautés de pratique de Wenger (2005) qui soutient que la transformation d'un individu est fortement influencée par son environnement et les communautés de pratique qu'il côtoiera dans sa vie. « La théorie des communautés de pratique propose de concevoir l'apprentissage sous l'angle d'une participation sociale » (Wenger, 2005, p.2). Les communautés de pratique regroupent des personnes ayant les mêmes intérêts et qui se réunissent naturellement ou volontairement dans le but de partager des connaissances, un savoir-faire, des préoccupations, d'offrir ou de demander de l'aide pour résoudre un problème (Lafranchise, 2012).

L'approche de formation par le GCP, comme dit plus haut, mise sur les interactions pour susciter des apprentissages. Cette manière de concevoir comment se construit la connaissance est associée à une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage.

2.2.5 Une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage

Cette recherche privilégie une perspective socioconstructiviste afin de comprendre comment se construisent les connaissances des mentors en contexte de groupe de codéveloppement professionnel. La perspective socioconstructiviste propose que c'est à travers les interactions sociales que se construisent des connaissances (Vygotsky, 1978). Selon cette théorie, les interactions sociales permettent le partage et la confrontation de significations entre les personnes, ce qui aide la personne à construire activement ses connaissances (Lafranchise, 2010). Archambault et Venet (2007) vont dans le même sens en affirmant que les interactions sociales entre des individus apprenants sont essentielles dans ce contexte d'apprentissage.

Dans un GCP, la construction des connaissances serait donc le produit des échanges, de discussions, de partages d'expérience et de connaissances et de réflexions collectives entre les personnes participantes (Lafranchise, 2010, 2012). L'animateur d'un GCP, à travers ses actions, peut faciliter le processus de coconstruction. En effet, c'est en stimulant les discussions et les échanges entre les participants, en donnant de la rétroaction constructive, en proposant des synthèses et en mettant en lumière différents points de vue et leurs divergences qu'il peut faciliter ce processus (Sabourin et Desjardins, 2014).

D'ailleurs, l'animateur ne vise pas à amener le GCP dans la recherche d'un consensus. Il vise plutôt à susciter une diversité de points de vue, d'opinions et à faire dévoiler des connaissances et des expériences variées. C'est ainsi qu'il peut susciter des conflits sociocognitifs chez les personnes en interaction, dans le GCP, et ainsi favoriser la construction de nouvelles connaissances. Un conflit sociocognitif consiste en :

Un état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire même difficilement compatible avec la sienne (Lafortune et Deaudelin, 2002, p. 201).

Dans une telle perspective de l'apprentissage, il importe de prendre en compte la dimension affective, et plus particulièrement émotionnelle de l'apprentissage. En effet, il peut être parfois difficile de se remettre en question et d'apprendre de nouvelles façons de penser et de faire. La théorie de Vygotsky (1978) tient compte d'aspects affectifs chez les personnes comme le ressenti émotionnel, mais aussi d'autres aspects comme les désirs, les intérêts, la motivation et les besoins d'une personne. L'animateur doit donc prendre en compte ces aspects dans son groupe en vue de faciliter les apprentissages.

En somme, il est possible de penser que des mentors participant à un GCP pourraient faire des apprentissages, grâce aux interactions suscitées dans le groupe et au soutien apporté par l'animateur et les membres du groupe.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, la stratégie de recherche-intervention sera explicitée et justifiée. Puis, la démarche de recrutement sera exposée. Les méthodes et les instruments de collecte de données qualitatives seront décrits ainsi que la méthode d'analyse de données. Enfin, il sera question des considérations éthiques relatives à ce projet de recherche-intervention.

3.1 Stratégie de recherche-intervention

La recherche-intervention s'apparente à la recherche-action. Selon Dolbec et Prud'homme (2009), cette stratégie de recherche s'intéresse entre autres à la dynamique des groupes et son influence sur les comportements et les attitudes d'une personne. Il s'agit d'une approche flexible et structurée qui permet une communication entre les différents acteurs avec le chercheur. Elle permet de produire des connaissances par l'application de la méthode scientifique à partir de la confrontation dans l'action, mais aussi par la réflexion sur l'action et dans l'action. Elle a pour finalités la compréhension et l'amélioration des pratiques, l'introduction de changements, la production de nouvelles connaissances, l'amélioration d'une situation ou encore la résolution des problèmes. De plus, elle permet de dégager des apprentissages bénéfiques à toute la société.

Dans le contexte d'une recherche-action, le chercheur, avec la collaboration des participants à son étude, coordonne les actions nécessaires à l'acquisition de nouvelles connaissances. Par ses actions, il aide les participants à développer et à améliorer des pratiques ainsi qu'à mieux comprendre des événements ou des situations. Le chercheur utilise ses valeurs, croyances et intentions pour atteindre les objectifs qu'il s'est donnés. Par ses actions, il vise des changements concrets pris en charge par les personnes impliquées dans la recherche. Autrement dit, la recherche-action permet de faire émerger un changement venu de l'intérieur par une démarche individuelle et collective (Dolbec et Prud'homme, 2009).

Le groupe de codéveloppement professionnel vise spécifiquement la construction de connaissances relatives à des pratiques, et ce, à travers les interactions, les réflexions et des actions. Il vise la résolution de problèmes et l'amélioration des pratiques. Aussi cette recherche vise à mieux comprendre en quoi l'approche du groupe de codéveloppement professionnel peut être pertinente pour former des mentors appuyant les efforts d'insertion et d'intégration socioprofessionnelles de personnes immigrantes. Pour toutes ces raisons ainsi qu'en prenant en compte de sa parenté avec la recherche-action, la stratégie de recherche-intervention apparaît la plus adéquate pour atteindre les objectifs de la présente recherche.

La recherche-intervention est choisie afin de participer activement au processus de formation des mentors. L'approche de formation est celle du groupe de codéveloppement. Dans ce contexte, l'étudiant-chercheur est à la fois animateur et chercheur. C'est par cette intervention qu'il sera possible de faciliter la construction de connaissances chez les participants.

3.2 Démarche de recrutement des participants

Le recrutement des participants a débuté en décembre 2014 et s'est poursuivi jusqu'en avril 2016. Les critères de sélection étaient les suivants :

- avoir de l'expérience de travail dans un domaine;
- être jumelé ou en voie de l'être avec une personne immigrante, dans le cadre d'un programme de mentorat ou d'accompagnement similaire (ex. parrainage, jumelage) et ayant une visée de faciliter leur insertion et intégration socioprofessionnelles;
- être disponibles pendant une heure et demie à toutes les quatre à six semaines;
- être motivé à participer à un GCP selon la méthode de Payette et Champagne (2010) ;
- accepter les règles de fonctionnement proposées;
- être prêt à partager ses expériences comme mentor ou personne accompagnatrice;
- consentir à participer à une recherche (enregistrement audio de toutes les séances, entretien de groupe, fiches réflexives à compléter).

Les démarches de recrutement se sont divisées en deux phases : 1) des démarches visant à obtenir la collaboration de différents organismes en vue de rejoindre des mentors et parrains pour les inviter à participer au projet; 2) l'organisation d'une rencontre de lancement du projet à laquelle étaient invitées les personnes intéressées

par le projet et volontaire à participer à un GCP. Ce qui suit décrit l'ensemble des démarches effectuées.

3.2.1 Organismes approchés et sollicitations

C'est d'abord auprès de l'organisme Mentorat Montréal qu'ont débuté les démarches de recrutement, en 2014. Cependant, cet organisme qui visait à appuyer à l'intégration d'immigrants sur le plan professionnel, fut dissout au début de juin 2015. En mars 2015, l'étudiant-chercheur s'est alors tourné vers le programme de mentorat de l'organisme Diversité artistique Montréal (DAM). Ce programme de mentorat a pour objectif de faciliter l'intégration d'artistes immigrants dans le monde artistique québécois par un jumelage avec un mentor issu de ce monde. En août 2015, une invitation (Annexe A) à participer à cette recherche-intervention fut transmise à tous les mentors du programme. Deux candidats se sont montrés intéressés, mais n'étaient malheureusement pas disponibles durant la période d'expérimentation. Une relance a été faite en septembre 2015, mais personne ne s'est manifesté.

En septembre 2015, la direction du Réseau M – Mentorat pour entrepreneurs de la Fondation de l'Entrepreneurship a été contactée. Une rencontre au bureau de la direction a été organisée en décembre 2015 en vue de présenter le projet et considérer les possibilités de collaboration. Une présentation du projet a été organisée en décembre 2015, auprès de douze mentors de la cellule montréalaise du réseau M. Une invitation (Annexe B) leur a été transmise. Malheureusement, aucun des mentors présents n'accompagnait de personne immigrante à ce moment.

L'étudiant-chercheur est lui-même mentor dans le cadre du programme de mentorat de l'organisme communautaire l'Hirondelle qui vise à appuyer l'insertion et l'intégration des personnes immigrantes récemment arrivées au Québec. C'est à l'occasion d'une soirée-rencontre entre mentors et mentorés, en octobre 2015, que

l'étudiant-chercheur a saisi l'occasion de présenter son projet à la direction de l'organisme. Deux rencontres formelles ont été organisées en novembre 2015 afin de présenter le projet à l'équipe. En février 2016, une invitation (Annexe C) a été envoyée aux mentors (l'Hirondelle) de ce programme. De cet envoi, cinq personnes souhaitaient participer au projet.

En parallèle, par l'entremise d'une personne du réseau de l'étudiant-chercheur, une demande de collaboration au projet a été transmise par courriel à la direction adjointe de l'organisme CANA (Carrefour d'aide aux nouveaux arrivants). La Jeune Chambre de commerce de Montréal fut également contactée au même moment, car cette dernière a mis en place un programme de mentorat auprès de jeunes entrepreneurs issus de l'immigration. Ces deux démarches n'ont cependant pas porté ses fruits.

La responsable du programme de mentorat pour les finissants à de l'École des sciences de la gestion (ESG) à l'UQAM fut également approchée, en janvier 2016. Une demande de collaboration par l'envoi d'une invitation aux mentors fut acheminée le 29 janvier 2016 (Annexe D). Une seule personne a manifesté son intérêt à participer au projet. Une invitation a donc été envoyée à ce mentor le 16 mars 2016 pour l'inviter au lancement du projet qui devait avoir lieu en avril, mais celui-ci ne s'y est pas présenté.

Enfin, le Service à la vie étudiante (SVE) de l'UQAM offre aux étudiants étrangers récemment arrivés un jumelage (programme Allô) avec un parrain (ou marraine), c'est-à-dire un étudiant qui connaît bien Montréal et le milieu universitaire québécois. L'étudiant-chercheur a donc également sollicité la collaboration du responsable de ce programme. Une invitation (Annexe E) à participer au projet de recherche-intervention fut acheminée aux parrains et marraines du programme

le 13 mars 2016. Deux marraines se sont montrées intéressées, mais une seule s'est présentée au lancement du projet.

Tous ces efforts auront permis finalement de recruter onze personnes intéressées à participer à la rencontre de lancement du projet. L'étudiant-chercheur a donc communiqué avec ces personnes, soit par courriel, soit par téléphone, afin de leur expliquer brièvement le projet, en quoi consisterait leur implication ainsi que pour les inviter à une rencontre de lancement du projet.

3.2.2 Lancement du projet

La rencontre de lancement a eu lieu le 13 avril 2016 dans les locaux de l'UQAM et fut d'une durée de deux heures. L'objectif de cette rencontre était triple, soit : 1) informer davantage les personnes présentes au sujet du projet proposé; 2) confirmer la participation des personnes volontaires; et 3) faire vivre une première séance de GCP, à titre de démonstration. Parmi les onze personnes conviées, six personnes se sont présentées à cette rencontre. Au terme de cette rencontre, les six personnes ont exprimé le souhait de poursuivre leur participation à la recherche-intervention : cinq femmes et un homme.

Aucune collecte de données n'a été effectuée auprès des participants lors de cette rencontre, car les participants n'avaient jamais participé à une séance de GCP et n'avaient pas encore, à ce moment, rempli le formulaire de consentement éclairé relatif à la participation à la recherche-intervention. Les seules données recueillies proviennent du journal de bord de l'étudiant-chercheur; ces données permettent de relater le déroulement de cette première rencontre, les grands thèmes abordés ainsi que des éléments de contexte permettant de mieux comprendre comment ce groupe s'est constitué.

Dans la première partie de la rencontre, l'étudiant-chercheur a invité les personnes à se présenter à tour de rôle. Puis, il a présenté le projet de recherche-intervention et ses objectifs, suivi du type d'intervention proposé, c'est-à-dire le GCP selon la méthode de Payette et Champagne (2010). Ensuite, les bénéfices habituels qu'en retirent des participants ont été exposés, par exemple : briser l'isolement, obtenir du soutien collectif, favoriser l'intelligence collective, permettre de trouver des solutions à des problèmes complexes, aider à se sentir confiant dans son rôle de personne accompagnatrice et offrir un espace confidentiel et privilégié d'entraide dans un cadre confidentiel (Payette et Champagne, 2010; Champagne, 2001). Les trois rôles inhérents à chaque séance de GCP, soient ceux de consultant, de client et d'animateur, ont également été abordés. Enfin, l'engagement, les implications et les considérations éthiques liés au projet de recherche-intervention ont été dévoilés. Une présentation PowerPoint a servi de support visuel (Annexe F).

La deuxième partie de cette rencontre consistait à expérimenter une séance de GCP selon la méthode de Payette et Champagne (2010). Cette séance fut d'une durée d'une heure. Une des personnes présentes a accepté volontairement de jouer le rôle de cliente; les autres ont joué le rôle de consultants. L'étudiant-chercheur, pour sa part, a assuré le rôle d'animateur. Il a noté dans son journal de bord les éléments qu'il considère les plus importants et révélateurs de cette rencontre de lancement du projet, il y a inscrit sa perception de sa performance d'animateur, comment s'est déroulé la séance : le climat ainsi que sa durée.

Il s'agissait de sa première expérience d'animation d'un groupe de codéveloppement professionnel. Malgré son manque d'expérience, la séance s'est déroulée dans une atmosphère détendue et dans le temps prévu. Aussi, l'étudiant-chercheur a invité les participants à expérimenter la méthode du groupe de codéveloppement professionnel. Lors de cette séance, une situation d'accompagnement correspondant bien au thème à

aborder dans le cadre de ce projet, soit une situation d'accompagnement auprès de personnes immigrantes.

Enfin, à la fin de la rencontre, un formulaire de consentement éclairé fut remis à chacune des personnes présentes en leur demandant de le lire et de le signer pour la prochaine rencontre s'ils souhaitaient participer formellement à la recherche-intervention.

3.2.3 Méthodes et instruments de collecte de données qualitatives

Cette recherche est basée sur des méthodes inductives de production de connaissances à partir de données qualitatives en vue de comprendre des phénomènes sociaux et complexes (Bonneville, Lagacé et Grosjean, 2007). La collecte de données qualitatives adopte une posture analytique du contexte en vue de comprendre ce qui se passe, se situant dans un « paradigme compréhensif » (Bonneville *et al.*, 2007, p. 155). Le chercheur peut ainsi avoir un contact significatif avec l'objet de recherche (Bonneville *et al.*, 2007). Le chercheur fait des choix, décide des objectifs à atteindre, s'intéresse au processus de construction de nouvelles connaissances et explore de nouveaux sujets de recherche (Bonneville *et al.*, 2007). Les prémisses de départ seront de plus en plus précisées par la cueillette de données et l'analyse des résultats, ce qui favorisera une rétroaction sur les objectifs de départ engendrant une réflexion sur leurs pertinences (Bonneville *et al.*, 2007).

Dans le présent projet, les méthodes et instruments de collecte de données qualitatives utilisées sont les suivantes : l'entretien de groupe (canevas et enregistrements audio), l'enquête par questionnaire (fiches réflexives), l'écriture descriptive, expérientielle et réflexive (journal réflexif de l'étudiant-chercheur) et la correspondance écrite (messages échangés par courriel) ayant servi à prendre en note, dans le journal réflexif de l'étudiant-chercheur, des informations pertinentes au contexte ainsi que

des caractéristiques des personnes participantes. Ces méthodes et les instruments de collecte de données mobilisés seront présentés dans ce qui suit.

3.2.4 Entretiens de groupe encadrés par la méthode de Payette et Champagne (2010)

Au total, cinq entretiens de groupe, encadré par la méthode de Payette et Champagne (2010) décrite dans le deuxième chapitre de ce mémoire, ont été menés. Ces entretiens sont aussi nommés « séance de GCP » dans ce mémoire. Quoiqu'elles soient encadrées par la méthode, les participants sont libres de choisir les situations qu'ils abordent en lien avec l'objectif que s'est donné le groupe. Les interactions sont plutôt spontanées, mais guidées par les différentes étapes qu'impose la méthode, telle que décrite au deuxième chapitre de ce mémoire. Ces séances de GCP ont été enregistrées sur bande audio et ont fait l'objet de transcriptions (verbatim). Ces enregistrements visaient, d'une part, à capter des retombées et des aspects contribuant aux retombées de la formation par le GCP chez des mentors appuyant les efforts d'insertion et d'intégration socioprofessionnelles de personnes immigrantes. D'autre part, ils ont permis à l'étudiant-chercheur, en s'écoutant, de réfléchir sur sa pratique d'animation de GCP et de l'ajuster tout au long de l'expérimentation. En effet, en fonction de l'analyse de l'efficacité de ses interventions, en prenant en compte les effets de ses interventions sur les participants et la dynamique du groupe, il a pu s'ajuster et se donner des objectifs d'amélioration de sa pratique.

3.2.5 Entretien de groupe semi-dirigé

Un entretien de groupe semi-dirigé a également eu lieu, suite à la dernière séance de GCP. Savoie-Zajc (2009) définit l'entrevue semi-dirigée comme « une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur » (p.340). La souplesse se manifeste à travers le respect du rythme et du contenu de l'échange et les thèmes sont abordés sur « un mode qui ressemble à celui de la conversation » (Savoie-Zajc, 2009, p.340).

L'entrevue semi-dirigée a pour objectifs, entre autres : 1) de connaître l'univers de la personne (en l'occurrence, le mentoré), elle permet de compléter des informations, de décrire plus précisément des événements qui ne peuvent être obtenues autrement et le langage corporel comme faisant partie intégrante des informations recueillies; 2) de comprendre l'univers de la personne, en relevant des comportements à la fois complexes et aussi des expériences qui ont marqué sa vie; 3) de permettre aux deux interlocuteurs de comprendre comment organiser et structurer leurs pensées, il s'agit d'une coconstruction, un exprimant sa pensée et l'autre voulant comprendre; 4) d'approfondir certains événements qui peuvent favoriser une réflexion qui engendrera une prise de conscience et des changements de comportement (Savoie-Zajc, 2009).

Pour bien réaliser une entrevue semi-dirigée, le chercheur a besoin de posséder des compétences affectives, professionnelles et techniques (Savoie-Zajc, 2009). Les compétences affectives sont, entre autres, l'écoute active, l'empathie, le respect de l'autre, la patience, l'authenticité et la simplicité (Savoie-Zajc, 2009). En ce qui concerne les compétences professionnelles, le chercheur doit bien préparer l'entrevue en la structurant pour faire en sorte que les questions soient claires, qu'il aide les interviewés à clarifier ses réponses, qu'il gère bien le temps et s'adapte au rythme de l'entrevue (Savoie-Zajc, 2009). Pour ce qui est des compétences techniques, il doit posséder de bonnes habiletés de communication, savoir utiliser un magnétophone de bonne qualité, savoir aussi comment reformuler des questions et faire des rétroactions (Savoie-Zajc, 2009).

Dans le cadre de cette recherche-intervention, cet entretien visait à effectuer un bilan des apprentissages des participants. Cet entretien de groupe s'appuyait sur un canevas préalablement construit (Annexe G). Il a également été enregistré sur bande audio et a fait l'objet d'une transcription (verbatim). Cet enregistrement visait à capter des

retombées de la formation par le GCP chez des mentors appuyant les efforts d'insertion et d'intégration socioprofessionnelles de personnes immigrantes.

3.2.6 Enquête par questionnaire

L'enquête par questionnaire a été utilisée à la fin de chacune des séances de GCP. Ces courts questionnaires, nommés « Fiche réflexive » servaient à la fois d'outil d'intervention, facilitant la participation et la réflexion des participants, et d'outil de collecte de données (Annexe H). Une fiche réflexive était remise à chacun des mentors participants, à chaque séance de GCP (Annexe I). Une fiche réflexive distincte est remise au client(e) de la séance courante. Sur cette fiche, ils étaient invités à y consigner des éléments les aidant à participer efficacement à chacune des étapes de la méthode de GCP, mais surtout à y consigner leurs apprentissages découlant des échanges, les réinvestissements de ces apprentissages et leur appréciation de la séance de GCP. Ces fiches s'inspirent de celles utilisées par l'équipe de recherche de Lafranchise portant sur l'impact des GCP (Lafranchise et Paquet, 2014).

3.2.7 Écriture descriptive, expérientielle et réflexive

Tout au long de la recherche-intervention, l'étudiant-chercheur a consigné ses observations, ses réflexions, ses ressentis, ses impressions et ses actions dans un journal réflexif. Ainsi, il lui a été possible de garder des traces du processus de la recherche-intervention. Ces notes visaient à décrire le contexte dans lequel se dérouleraient les séances de GCP, mais aussi à mieux comprendre les phénomènes observés ainsi qu'à soutenir sa réflexion après l'action.

3.2.8 Correspondance écrite

L'étudiant-chercheur a utilisé le courrier électronique comme premier contact pour rejoindre des organisations communautaires, universitaires, associatives ou privées

ayant mis en place un programme de mentorat ou d'accompagnement pour personnes immigrantes récemment arrivées au Québec. Ces échanges permettaient aussi d'identifier la personne responsable du programme de mentorat, de lui acheminer un texte expliquant le projet de recherche-intervention ainsi qu'une invitation à y participer, adressée aux mentors ou accompagnateurs de leur programme.

Les premiers échanges avec les mentors ou accompagnateurs intéressés à participer au projet se sont réalisés par courriel. L'objectif était de s'assurer qu'ils comprennent bien leur implication au projet et de leur acheminer des textes ou articles complémentaires, au besoin. Par la suite, une rencontre téléphonique avait lieu, si la personne confirmait son intérêt à participer au projet. Les échanges par courriel seront privilégiés, car ils permettent, entre autres, de rejoindre toutes les personnes participantes à l'intérieur d'un seul envoi.

3.2.9 Journal réflexif de l'étudiant-chercheur

Le journal réflexif de l'étudiant-chercheur est aussi un outil de collecte de données. Les données recueillies sont de nature descriptive et expérientielle. L'étudiant-chercheur y consignait le déroulement des rencontres et des séances de GCP, ses perceptions, ses observations, ses sentiments et ses réflexions à propos du déroulement, de ses actions et du groupe. Le journal réflexif permet d'effectuer un retour sur les événements et d'en faire une évaluation, entre autres de la performance de l'étudiant-chercheur qui assumait aussi le rôle d'animateur du GCP, de souligner ses bons coups comme ses défis, de se fixer des objectifs afin de s'améliorer ou d'améliorer une situation dans le groupe :

Le temps de recul lui permet de situer le cadre du problème, de déterminer les éléments problématiques et les limites de la situation, de se fixer des objectifs et des moyens de réinvestir sa réflexion dans l'action (Loyer, 2016, p. 17).

3.2.10 Analyse des données

L'analyse est de nature qualitative. Des verbatims seront produits à partir des enregistrements des cinq séances du GCP et de la séance bilan et feront l'objet d'une analyse de contenu s'inspirant à la fois de la méthode de L'Écuyer (1990) et de Miles et Huberman (2003), mais aussi de celles décrites par de Savoie-Zajc (2009) et de Sabourin (2009) qui proposent de faire parler les données et les informations obtenues. L'Écuyer propose six grandes caractéristiques pour définir l'analyse de contenu :

Elle doit être objectivée et méthodique (plutôt qu'objective); exhaustive et systématique; quantitative; qualitative; centrée sur la recherche de la signification du matériel analysé et générative ou inférentielle (L'écuyer, 1990, p.37).

Une analyse de contenu, selon la même méthode proposée pour les verbatims, sera également effectuée à partir des réponses aux fiches réflexives. Il y aura aussi une portion quantitative qui sera en nombre absolu (n) et en pourcentage (%) du nombre de segments représentant une catégorie au total par séance et pour l'ensemble des séances.

Les données seront d'abord codées selon des thèmes émergents, puis regroupées en catégories et par sous-catégories. Un premier codage des données permettra d'identifier les catégories émergentes et une seconde analyse des segments fera émerger des sous-catégories. Il y aura, par la suite, des regroupements par séance et par personne participante et enfin un tableau synthèse (intégratif) sera produit pour faciliter l'analyse et en dégager des connaissances. Ce travail de regroupement peut comporter des biais du chercheur; il importe d'en tenir compte dans l'analyse des données afin de nuancer les interprétations (Savoie-Zajc 2009; Sabourin, 2009).

3.2.11 Considérations éthiques

Avant de commencer le recrutement de mentors et la collecte de données de notre projet de recherche, nous avons au départ suivi le cours en ligne du gouvernement canadien EPTC 2 : FER et fait une demande au Comité institutionnel de la recherche avec des êtres humains (CIER) de l'UQAM pour obtenir le certificat d'éthique (Annexe J). La première rencontre de recrutement, soit une présentation audiovisuelle, a été réalisée par l'étudiant-chercheur. Lors de cette rencontre, un résumé du projet comprenant les objectifs généraux, les implications des volontaires participants, les différents outils de collecte de données et les informations reliées à l'éthique et à la confidentialité ont été remis à chacun des volontaires. Un formulaire de consentement éclairé (Annexe K) a été distribué aux volontaires participant à la recherche et a été lu et commenté par l'étudiant-chercheur.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, l'analyse descriptive des résultats est présentée; l'analyse interprétative et la discussion seront présentées au chapitre suivant. Premièrement, les caractéristiques et les motivations des participants ayant participé aux séances de GCP et auprès desquels les données ont été recueillies, sont décrites et présentées plus bas.

Deuxièmement est présenté l'ensemble des résultats issus de l'analyse des différentes données recueillies soit à partir : des transcriptions (verbatim) des enregistrements des séances de GCP; des fiches réflexives individuelles complétées par les participants pendant chacune des séances de GCP, de l'entretien de groupe semi-dirigé (bilan) et; du journal réflexif de l'étudiant-chercheur.

Enfin, au terme de cette analyse descriptive, une synthèse des résultats est proposée, mettant en relief les éléments saillants qui feront l'objet d'une analyse interprétative ainsi que d'une discussion au chapitre 5.

4.1 Caractéristiques et motivations des participants

Les informations exposées ici ont été recueillies grâce aux instruments de collecte de données suivants : le courrier électronique, le journal de bord de l'étudiant-chercheur, les enregistrements entretiens de groupe des séances de GCP et celui de l'entretien de

groupe semi-dirigé (bilan d'apprentissages) ainsi que les fiches réflexives des séances.

Au total, deux hommes et quatre femmes dont l'âge varie entre 34 et 72 ans ont accepté de participer à la recherche, l'âge moyen est de 51 ans. Trois sont d'origine canadienne, les trois autres sont respectivement d'origine française, belge et algérienne. Cinq d'entre eux participent à des programmes de mentorat et un participe à un programme similaire au mentorat, mais portant plutôt le libellé de parrainage/marrainage. Différentes raisons les motivaient à participer au projet (voir tableau 4.1, plus bas). Néanmoins, la majorité avait pour motivation d'apprendre des autres et d'améliorer leur accompagnement auprès des personnes immigrantes.

Parmi les six participants, trois d'entre eux (P1, P2 et P4) ont été présents à la rencontre de lancement du projet de GCP ainsi qu'à quatre des cinq séances de GCP. Le participant P3 a assisté à trois séances GCP. Le participant P5 n'a assisté qu'à la rencontre de lancement et à la première séance de GCP. Enfin, le participant P6 n'a été présent qu'à la première séance de GCP.

Tableau 4.1 Caractéristiques et motivations des participants de la recherche

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Genre	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Féminin	Féminin
Âge	72 ans	34 ans	53 ans	58 ans	42 ans	45 ans
Origine	Canadienne	Belge	Canadienne	Canadienne	Algérienne	Française
Organisation d'attache	Futurpreneur Hirondelle Réseau M Interconnexion	Programme Allô UQAM	Hirondelle Interconnexion	Hirondelle	Hirondelle	Réseau M
Accompagnement	Mentorat	Parrainage/ Marrainage	Mentorat	Mentorat	Mentorat	Mentorat
Présence aux rencontres	Lancement et séances 1, 3, 4, 5	Lancement et séances 1, 2, 3, 4	Séances 2, 3, 5	Lancement et séances 2, 3, 4, 5	Lancement et séance 1	Séance 1
Raison de participer à un GCP	* Apprendre des autres participants * Être mieux formé pour accompagner	*Être mieux formé pour accompagner	* Apprendre des autres participants * Devenir un meilleur mentor	*Améliorer sa pratique mentorale * Vivre l'expérience du GCP	*Aider plus efficacement ses mentorés immigrants	*Aider son mentoré à la recherche d'emploi *Aider son mentoré dans l'apprentis- sage de la vie sociale

4.2 Résultats issus des cinq séances de GCP

Dans cette section sont présentés les résultats issus de l'analyse combinée des données suivantes : verbatims des séances de GCP (845 segments analysés) et fiches réflexives individuelles (60 segments analysés). Donc un total de 905 segments analysés. À noter toutefois que le nombre de segments analysés pour l'ensemble du corpus est de 1243 segments, c'est-à-dire comprenant les séances de GCP (905); les fiches réflexives individuelles (60); la séance bilan (240) et le journal réflexif de l'étudiant (98)

De l'analyse de contenu de tout ce corpus découlent cinq catégories distinctes, soit : déroulement des séances de GCP (278 segments); soutien à la formation continue (366 segments); réinvestissements (39 segments); appréciation des séances (52 segments); et éléments non reliés aux objectifs de la recherche (170 segments)².

Le tableau 4.2, présenté plus bas, expose le nombre total transposé également en pourcentages, des segments analysés pour chacune des catégories, selon les cinq séances de GCP réalisées.

² Il importe de spécifier que les segments compris dans la catégorie « éléments non reliés aux objectifs de la recherche » sont seulement considérés en termes de fréquence afin de rendre compte du nombre total de segments analysés, issus des verbatims de chacune des cinq séances de GCP. Les données comprises dans cette catégorie n'ont pas été retenues pour l'analyse qualitative puisqu'elles n'apportent aucune réponse ou élément pertinent au regard des objectifs de cette recherche-intervention. Voici un exemple de segment compris dans cette catégorie : « Au salon de l'emploi, j'ai piqué une crise aux organisateurs, je suis allée les voir, je leur ai dit qu'il y a certains secteurs qui sont très bien représentés [...] [mais] il y a des entreprises qui vont au salon de l'emploi pour se faire de la publicité, faire rayonner leur image de marque et en face d'eux, il y a des gens qui sont en recherche d'emploi. Donc ça ne marche pas du tout entre les deux. » (P6., séance1)

Tableau 4.2 Tableau intégratif regroupant les nombres (n) et pourcentages (%) de segments analysés pour chaque catégorie et au total, selon les cinq séances de GCP réalisées

Catégories	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4		Séance 5		Totaux	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Déroulement	76	45 %	49	21 %	52	26 %	51	33 %	50	34 %	278	31 %
Soutien à la formation continue	59	34 %	90	39 %	75	37 %	78	51 %	64	43 %	366	40 %
Réinvestissements	6	4 %	2	1 %	12	6 %	7	4 %	12	8 %	39	4 %
Appréciation	5	3 %	24	10 %	8	4 %	6	4 %	9	6 %	52	6 %
Éléments non reliés aux objectifs	24	14 %	67	29 %	56	27 %	12	8 %	11	8 %	170	19 %
Totaux/séance	170	100 %	232	100 %	203	100 %	154	100 %	146	100 %	905	100 %

À ces données s'ajoutent celles consignées dans le journal réflexif de l'étudiant-chercheur consistant en des descriptions de situations, des réflexions sur l'expérience d'animation, des intentions d'action découlant des réflexions et des expériences émotionnelles. Au total, 98 segments issus du journal réflexif ont été analysés. Ces données permettent de mieux documenter le contexte des séances.

Une analyse plus fine a permis de créer des sous-catégories pour les thèmes du déroulement, du soutien à la formation continue et des réinvestissements. Le nombre de segments et les pourcentages pour chacune de ces sous-catégories sont décrits dans le texte, plus loin.

- Déroulement des séances de GCP
 - Éléments de contexte.
 - Fonctions d'animation exercées par l'animateur.
 - Thème central abordé (lors de la séance de GCP).

- Soutien à la formation continue
 - Connaissances partagées dans le groupe.
 - Soutien émotionnel.

- Réinvestissements
 - Intentions de réinvestissements dans la pratique mentorale.
 - Actions de réinvestissements dans la pratique mentorale.

Dans ce qui suit, pour chacune des séances sont donc présentés les résultats suivants : des éléments de contextes, les fonctions d'animation exercées, le thème central

abordé lors de la séance de GCP, des connaissances partagées, des manifestations de soutien émotionnel, des réinvestissements des connaissances construites et des éléments d'appréciation.

4.2.1 Première séance de GCP

4.2.1.1 Éléments de contexte

La première séance du GCP ponctue le début de la collecte de données auprès des participants. D'une durée de 130 minutes, elle a eu lieu le 27 avril 2016 à 18 heures, dans les locaux de l'UQAM. L'étudiant-chercheur avait apporté des bouteilles d'eau, des fruits, noix et pâtisseries pour les participants. L'objectif était de bien accueillir les participants et de favoriser un climat détendu. À cette rencontre, quatre participants P1, P2, P5, et P6 étaient présents.

D'entrée de jeu, l'animateur a fait le point sur les présences et absences et mentionné qu'une nouvelle personne souhaitait se joindre au groupe. Ensuite, il a permis à toutes les personnes de se présenter aux autres. Un numéro d'identification fut assigné à chacun afin d'assurer l'anonymat dans les écrits découlant de cette recherche-intervention. Chacun pouvait alors l'inscrire sur l'instrument de collecte de données utilisées lors des séances de GCP (fiches réflexives). Puis, l'étudiant-chercheur a rappelé aux personnes participantes que cette séance, ainsi que toutes les prochaines, allaient être enregistrées sur un support audio, à des fins de transcription et d'analyse.

Avant de commencer à proprement dit la séance, l'étudiant-chercheur a effectué un rappel des étapes d'une séance de GCP ainsi que des conditions gagnantes, c'est-à-dire : s'engager à garder confidentiel tout ce qui se dit dans les séances de GCP et de préserver l'anonymat des participants; s'engager à être à l'écoute des autres personnes participantes; adopter une posture empathique, d'entraide, de respect et de non-jugement; arriver à l'heure aux rencontres.

Tout au long de la séance de GCP, la cliente P5 et la participante P6 exprimaient répétitivement leur colère et frustration vis-à-vis la société d'accueil et dérivèrent ainsi de l'objectif principal. Voici un extrait verbatim qui illustre ces efforts de recadrage :

[...] je suis tout à fait d'accord avec toi P6. [...] Mais revenons à nos moutons. Si vous avez des suggestions, des expériences personnelles de réussites ou encore si vous voyez que ça peut être autrement... Mais à cette étape-ci P5, essaie juste d'écouter. Toi, P6, as-tu des suggestions ?
[pour la cliente] (A, séance1)

L'étudiant-chercheur a noté dans son journal réflexif que le climat était plutôt tendu, et ce, en lien avec les émotions exprimées par P5 et P6. Il a également inscrit qu'il a eu peur de perdre le contrôle de son groupe, car il voyait que les échanges s'éloignaient de l'objectif d'une séance de GCP. Il se rendait compte du défi que représentait pour lui l'animation d'un GCP lorsque des participants s'en servent pour ventiler des émotions. Dans son journal de bord, l'étudiant-chercheur a noté ceci :

La soirée fut très difficile, car j'ai senti que je perdais le contrôle de la séance. P5 et P6 ont exprimé tout au long de la soirée leurs frustrations et leurs difficultés face à la société d'accueil. (A, Journal réflexif, #1)

4.2.1.2 Fonctions d'animation

Cette sous-catégorie comprend les quatre fonctions d'animation d'un GCP proposées par Payette et Champagne (2010), qui sont les suivantes : la facilitation, le contrôle/organisation, la clarification et la stimulation. Au total, 66 segments se rapportant aux fonctions d'animation ont été analysés à partir du verbatim de cette séance de GCP (ce qui représente 87 % des segments de la catégorie déroulement pour la séance 1). La facilitation en compte le plus grand nombre, soit 27 (41 %). Le contrôle/organisation en comprend 17 (26 %), la clarification en regroupe 15 (23 %) et la stimulation se manifeste à travers 7 segments (10 %). L'animation étant un

facteur important pour comprendre ce qui se passe dans une séance de GCP, elle constitue donc un élément de contexte qui mérite d'être éclairé.

Fonction de facilitation

La fonction de facilitation peut se manifester de différentes manières durant les étapes de la séance. Plus haut, ont été décrites des actions posées par l'animateur, avant le début de la première étape, comme faciliter un climat détendu, la compréhension du groupe par rapport à sa situation (constitution et consolidation du groupe). Lors des étapes de la séance de GCP, l'animateur a facilité la participation par l'accueil d'un participant et fait des rappels afin d'aider le groupe à avancer (se sortir d'une impasse).

- Accueillir pour faciliter la participation.

Je viens de me rendre compte qu'on a oublié quelque chose de bien important, c'est-à-dire de se présenter à P6. Excuse, moi P5, on se présente à P6 et ensuite on revient à ta problématique. (A, séance1)

- Rappeler des pistes de solutions pour aider à sortir d'une impasse.

Tu te souviens ce que P7 avait dit par rapport à la personne immigrante qui était allée porter son cv à sa banque et que sa directrice l'avait refusé ? Tu te souviens aussi de la suite de l'évènement que P7 avait raconté et que cela s'était bien terminé, car la personne immigrante avait finalement pu obtenir un poste à la banque de P7 ? Il y a donc différentes stratégies pour aider les personnes immigrantes à se trouver du travail et c'est ce qu'on veut te proposer. (A, séance 1)

Fonction de contrôle/organisation

Avant la séance, comme nommé plus haut parmi les éléments de contexte, l'animateur a rappelé des règles de fonctionnement du groupe et des conditions de succès. Lors de la séance, l'animateur a aussi manifesté la fonction de

contrôle/organisation en rappelant la méthode et ses étapes, en recentrant sur la problématique, en accordant ou restreignant la parole et en gérant le temps.

- Rappeler la méthode.

La première étape [...], P5 va exposer cette difficulté-là. Par la suite, on va demander des précisions [...] pour comprendre la difficulté. À la troisième étape, elle va nous faire une demande : sur quoi elle veut être aidée [...]. À l'étape suivante, on va proposer différentes façons de voir la problématique, des pistes de solution ou des expériences semblables qu'on a eues. À la cinquième étape, P5 va faire une synthèse de ce qu'on va lui proposer, ce qu'elle pense changer dans sa façon de voir la problématique et d'accompagner sa mentorée. À la sixième et dernière étape, nous allons partager nos apprentissages et ce qu'on retient de la rencontre. (A, séance 1)

- Recentrer sur la problématique.

[...] je veux juste recentrer le tout sur la problématique, car on déborde par rapport à la demande. (A, séance 1)

- Accorder la parole ou la restreindre.

Vas-y P2. (A, séance 1)

- Gérer le temps.

Parce qu'on avance dans le temps, [...] je ne veux pas vous laisser aller plus tard que huit heures. (A, séance 1)

Fonction de clarification

Au cours de la séance 1, la fonction de clarification s'est manifestée chez l'animateur par des reformulations et des synthèses.

Reformuler et synthétiser des propos.

Donc, si je comprends bien, pour toi la problématique, c'est de faire les premiers pas et du moment qu'on te tend la main, ça va. Mais, avant tout, c'est de faire les premiers pas. (A, séance1)

Fonction de stimulation

La stimulation permet d'encourager la participation et d'alimenter intellectuellement le groupe. Lors de la séance, l'animateur a manifesté la stimulation par le partage d'une référence de lecture et par le questionnement.

- Partager une référence de lecture.

J'ai apporté le livre d'Adrien Payette et Claude Champagne : le groupe de codéveloppement professionnel qui me sert justement de livre de référence pour nos rencontres. Le livre a été publié en 2010, je le laisse sur la table cela vous permettra de le consulter. (A, séance1)

- Questionner pour stimuler la participation.

Est-ce que vous avez des questions à poser à P5 [...] par rapport à ce qu'elle vient de nous exposer ? Avez[-vous] des éléments que vous voudriez ajouter ou que vous aimeriez compléter ? (A, séance 1)

4.2.1.3 Thème central abordé

Lors de cette première séance de GCP, P5 a agi à titre de cliente. La problématique avait pour question centrale : comment mieux accompagner la personne immigrante dans sa recherche d'un emploi satisfaisant ?

Son exposé portait sur les préoccupations financières et d'insertion en emploi des nouveaux arrivants, et particulièrement, chez ceux qui sont peu fortunés. Entre autres, elle a soulevé cette ambivalence que vivent des personnes immigrantes, quant au choix à faire pour un premier emploi : prendre le premier travail qui se présente ou

attendre d'en avoir un dans son domaine ? Elle soulève également la difficile conciliation travail-études de certains.

4.2.1.4 Soutien à la formation continue

Lors de cette première séance, 59 (34 %) segments correspondent à cette catégorie. Parmi ces segments, 57 (97 %) correspondent à des connaissances partagées dans le groupe et deux (3 %) segments reflètent des modalités de soutien émotionnel.

Connaissances partagées dans le groupe

C'est plus spécifiquement à la quatrième étape ainsi qu'à la sixième étape de la méthode proposée lors des séances de GCP, que des connaissances sont partagées par les personnes participantes, mais aussi par l'animateur. À l'étape quatre, ces partages visent à offrir du soutien instrumental à la personne cliente, en vue de l'aider à résoudre le problème qu'elle expose. Tandis qu'à l'étape six, ces partages visent plutôt l'expression de ce que chacun retire de la séance, en termes d'apprentissage.

Une synthèse des partages, lors de cette première séance, permet de faire ressortir des connaissances partagées portant sur : des stratégies communicationnelles d'accompagnement; des modalités de communication interpersonnelle visant à mieux connaître la personne accompagnée; des actions facilitant l'intégration sociale et culturelle de la personne immigrante accompagnée; des aspects de la réalité vécue par les personnes immigrantes.

- Stratégies communicationnelles d'accompagnement.
 - Rassurer et écouter.

[...] ce dont je me rends compte, c'est important de rassurer la personne quand elle arrive, [...] et parfois d'être seulement là pour l'écouter. (P5, séance1)

- Fournir des pistes de solution.

[...] lui fournir des pistes de solution pour qu'elle se sente plus forte [...] et parfois d'être seulement là pour l'écouter. (P5, séance1)

- Prendre son temps.

[...] ce que je retiens ici aujourd'hui [...] de faire plus attention de prendre son temps finalement avec la personne qu'on accompagne [...] (P2, séance 1)

- Éviter de lui dire comment régler ses problèmes.

[On veut] régler tous les problèmes de cette personne-là dans la première ou deuxième rencontre : « Dis-moi ce qu'est ton problème, je vais te dire quoi faire ». Ça, c'était une erreur de ma part parce que la chose qui arrivait après deux ou trois rencontres, le mentoré a dit : « bon, je n'ai pas grand chose à apprendre de plus que ça » La dyade est tombée. (P1, séance 1)

- Aider à cerner l'essentiel de l'accessoire.

[...] Moi je regarde ça comme un entonnoir. Le mentoré vide tout dans l'entonnoir et ce qui en ressort, dans le fond, c'est ça que j'examine. [...] Je garde le principal, les choses qu'il répète. [...] s'il y a un sujet, un poste, un travail [...] qui revient dans ses discussions, je pense qu'au bout de la ligne, il ou elle veut travailler dans ce domaine-là. (P1, séance1)

- Aider à cerner des objectifs de carrière.

C'est quoi son objectif de carrière ? Donc pour l'aider à décider quel type d'emploi il va chercher. (P2, séance 1)

- Modalités de communication interpersonnelle visant à mieux connaître la personne accompagnée

- Questionner.

Pour bien commencer une relation mentorale, nous devons poser beaucoup de questions au mentoré [...] » (P1, fiche réflexive séance 1)

- Échanger sur une période suffisamment longue.

Mon ami psychologue m'a dit [...] que ça prend ce temps-là, cinq ou six heures ensemble, de vraiment de comprendre au fond ce que la personne veut avoir [...]. Je me suis demandé si je devrais prendre la même approche pour mon accompagnement mentorale [...] avec une connaissance profonde de la personne et de son véritable objectif dans la vie. Cela peut l'aider. (P1, Séance 1)

- Actions pour faciliter l'intégration sociale et culturelle de la personne immigrante accompagnée.

- Faciliter des apprentissages culturels au sujet de la société d'accueil.

[...] je vois aussi l'importance d'inclure une formation ou un accompagnement pour l'apprentissage de la vie sociale, ici. Il faut connaître la culture de la société d'accueil. (P6, séance 1)

Il faut prendre le temps [...] de parler de cultures (P1, séance 1)

- Faciliter le réseautage socioprofessionnel.

[...] j'ai quand même fait quelques téléphones avant pour une mentorée parce que j'avais des contacts. Quand le mentor a des contacts, il peut ouvrir des portes, il peut le soutenir dans une soirée pour rencontrer d'autres personnes [...] (P1., séance 1)

- Faire connaître des ressources.

Il y a le salon de l'immigration et de l'intégration, il y en a un qui s'en vient. [...] C'est avant tout pour la population immigrante [...] (P2, séance 1)

- Aspects de la réalité vécue par les personnes immigrantes.

- La personne immigrante peut vivre des remises en question.

Il y a des emplois que l'on s'attendait à avoir et on se rend compte que ce n'est pas cela. [...]. Il y a donc une remise en question de choix personnel. (A, séance1)

Modalités de soutien émotionnel

Lors de la première séance de GCP, deux segments correspondent à des stratégies de soutien émotionnel manifestées auprès de la personne cliente, telles que : le reflet et la validation.

- Refléter des émotions ou des sentiments.

Je perçois ta sensibilité en regard à cette problématique [...] (A, séance 1)

- Valider des propos et des actions.

Je suis entièrement d'accord avec ce que tu viens de dire. (A, séance1)

4.2.1.5 Réinvestissement des connaissances partagées

Rappelons que cette catégorie reflète des actions ou des intentions visant à mettre en application dans la pratique mentorale, des connaissances partagées lors des séances. Lors de la première séance de GCP, six segments correspondent à cette catégorie et plus spécifiquement à la sous-catégorie « intention de réinvestissement ». Il est normal qu'aucune action de réinvestissement ne soit à ce moment dévoilée, car il s'agit de la première séance de GCP. Les intentions formulées lors de cette première séance de GCP sont : prendre davantage le temps d'écouter et de comprendre la personne immigrante; l'aider à trouver ses propres solutions; rassurer la personne immigrante; faciliter l'intégration socioprofessionnelle de la personne immigrante; proposer des loisirs et aborder la dimension culturelle.

- Prendre davantage le temps d'écouter et de comprendre la personne immigrante.

Écouter cinq fois plus qu'on parle. Écouter l'information [...] c'est une aide précieuse, une compréhension profonde des buts et de rêves de la personne accompagnée. (P1, séance 1)

[...] parfois d'être seulement là pour l'écouter. Voilà ce que je veux faire. (P6, séance 1)

- Aider la personne immigrante à trouver ses propres solutions.

[...] ce que je retiens ici aujourd'hui [...] c'est de me rappeler de faire plus attention [...] d'aller moins vers le côté solution. [...]. Si je prends plus le temps d'écouter la personne, la solution va venir d'elle-même. (P2, séance 1)

- Rassurer la personne immigrante.

[...] ce dont je me rends compte, c'est important de rassurer la personne quand elle arrive, [...] pour qu'elle se sente plus forte. (P5, séance1)

- Faciliter l'intégration socioprofessionnelle de la personne immigrante.

[...] l'aider à s'intégrer le plus possible en l'amenant dans des 5 à 7, aussi par exemple [...] de l'intégrer dans mon espace *LinkedIn* [...] Voilà ce que je veux faire. (P5, séance1)

- Proposer des loisirs et aborder la dimension culturelle avec la personne immigrante.

C'est ça mon objectif, [...] de créer quelque chose dans ce sens-là de penser aux loisirs et à la culture dans mes prochaines rencontres [d'accompagnement]. (P6, séance 1)

4.2.1.6 Appréciation de la séance de GCP

Les cinq segments correspondant à cette catégorie sont à la fois tirés du verbatim de la première séance et des fiches réflexives complétées par les participants. Ils ont émergé lors de la sixième étape de la méthode du GCP.

L'appréciation chiffrée du déroulement de la séance de GCP provient de la compilation des réponses des deux personnes participantes ayant répondu, sur leurs fiches réflexives, à la question suivante : à quel point suis-je satisfait du déroulement de la séance de GCP d'aujourd'hui ? Le degré d'appréciation est indiqué à partir d'une échelle de type *Likert* à cinq points, correspondant aux énoncés suivants :

1) fortement en désaccord; 2) plutôt en désaccord; 3) neutre; 4) plutôt en accord et, 5) fortement en accord. Puis, ils étaient également invités à expliquer leur réponse.

Tableau 4.3 Fréquence du degré d'appréciation du déroulement de la séance de GCP

Participant	P1	P2	P3	P4	Moyenne
Séance 1	4	2	-	-	3

Cette variation des appréciations est éclairée qualitativement par l'analyse de contenu du verbatim de la séance de GCP et des commentaires émis dans les fiches réflexives. Les éléments d'appréciation positive portent sur : les informations partagées dans le groupe; la participation des personnes présentes; la méthode et la structure de la séance de GCP.

- Les éléments partagés dans le groupe.

Je trouve qu'on a partagé pas mal d'informations. On a tous des réalités différentes. J'ai vu votre point de vue à vous aussi. (P6, séance1)

- La participation des personnes présentes.

Je trouve le fait qu'il y ait des gens qui participent, pour moi, c'est déjà bien. (P6, séance1)

- La méthode et la structure de la séance de GCP pour apprendre collectivement et atteindre des objectifs.

Donc, je pense que le codéveloppement a un bel avenir auprès des mentors. Parce qu'un mentor ne peut pas tout savoir, car même après avoir tout donné son expertise à son mentoré, cela ne va pas nécessairement permettre l'atteinte des objectifs fixés. Nous pouvons toujours apprendre des autres mentors, même après plusieurs années et aussi des mentorés. Donc comme on dit, cinq têtes valent mieux qu'une seule. (P1, séance 1)

Moi ce que j'ai trouvé premièrement, en plus d'être bien structuré, on a bien travaillé tout le monde ensemble, j'ai bien aimé la façon dont on a travaillé et je pense que l'on a fait un bon travail d'équipe. (P5, séance 1)

Deux commentaires tirés des fiches réflexives pourraient nous informer d'une appréciation mitigée lors de cette première séance de GCP : un certain inconfort relatif à la nouveauté de la méthode et le fait de s'être, à divers moments, éloigné de l'objectif de la séance.

C'est encore nouveau pour nous et on va devenir plus confortable avec le procédé avec plus d'expérience. (P1, fiche réflexive séance 1)

On a pas mal divergé en dehors des relations mentor-mentoré donc on a un peu perdu l'objectif. (P2, fiche réflexive séance 1)

4.2.2 Deuxième séance de GCP

4.2.2.1 Éléments de contexte

La seconde séance fut d'une durée de 100 minutes et a eu lieu le 29 juin 2016 à 18 h dans les locaux de l'UQAM. Trois personnes participantes (P2, P3, et P4) étaient présentes.

Entre la première et seconde séance, l'étudiant-chercheur a eu des contacts courriel avec les participantes P5 et P6 qui ont décidé de se retirer du projet. Aussi, un des participants a communiqué par courriel avec lui afin de proposer un ami qui aimerait participer au projet. Il a donc été décidé, lors d'une conversation téléphonique avec cette personne (maintenant identifié P3), qu'elle serait présente à cette séance du 29 juin.

Pour se préparer à animer sa seconde séance de GCP, l'étudiant-chercheur a écouté l'enregistrement audio de la première séance. Dans son journal réflexif, il exprime sa perception négative de la première séance au regard de la dynamique du groupe :

La séance du 27 avril a été catastrophique. Je dois tout faire pour consolider le groupe, car j'ai peur de le perdre et d'être obligé de retourner au recrutement. (A, journal réflexif #2)

L'étudiant-chercheur s'est alors donné les intentions suivantes : consolider et formaliser le GCP, bien accueillir les personnes participantes, introduire un nouveau participant et favoriser un climat détendu. Aussi, il avait pris soin d'apporter des bouteilles d'eau, des fruits, noix et pâtisseries pour les personnes participantes afin de favoriser un climat positif.

Avant le début de la séance de GCP à proprement dit, en introduction, l'étudiant-chercheur (animateur) a résumé l'état de la situation du groupe quant aux départs (P5 et P6), absence (P1) et à l'arrivée d'un nouveau participant (P3). Il a donc demandé à chacune des personnes présentes de se présenter à la nouvelle personne participante. Puis, il a rappelé les règles et les étapes d'une séance du GCP. Enfin, il a distribué l'horaire de la soirée tout en rappelant que la séance sera enregistrée.

Des notes consignées dans le journal réflexif de l'étudiant-chercheur après cette seconde séance indiquent une atmosphère plus détendue qu'à la séance précédente. Il indique qu'à plusieurs reprises, les participants font des blagues. De plus, il semble que la satisfaction du groupe soit unanime. Ceci a eu pour effet de le soulager :

Je suis soulagé, car la soirée s'est bien passée. P2 qui était notre cliente a obtenu plusieurs pistes de solutions à sa problématique. P2 m'a dit aussi que si P6 avait continué elle se serait retirée du groupe, car elle la trouvait agressive, P3 et P4 ont bien aimé la séance. (A, journal réflexif #3)

Bien qu'il aurait souhaité avoir davantage de personnes participantes, pour l'étudiant-chercheur, l'objectif de consolider le groupe était atteint :

Enfin, mon groupe est constitué j'aurais voulu avoir plus de monde, mais quatre personnes ça va être suffisant, cinq avec moi et tout le monde était content ce soir. (A, journal réflexif #4)

4.2.2.2 Fonctions d'animation

Lors de cette deuxième séance, 44 segments relatifs aux fonctions d'animation ont été analysés (90 % des segments analysés dans la catégorie déroulement). La facilitation en compte 12 (27 %), le contrôle/organisation en comprend 14 (32 %), la clarification en regroupe 10 (23 %) et la stimulation en compte 8 (18 %).

Fonction de facilitation

Au cours de cette séance, la fonction de facilitation a été principalement exercée avant le début de la séance de GCP à proprement dite. En effet, comme révélé plus haut, l'animateur a résumé l'état de la situation quant à la participation des membres du groupe de codéveloppement et accueilli les personnes participantes. Durant la séance, l'animateur s'est surtout efforcé de questionner/vérifier, et ce, à plusieurs reprises, le climat du groupe.

- Résumer l'état de la situation quant à la participation des membres du groupe de codéveloppement.

On a un nouveau participant : P3. C'est P1 qui est un ami qui l'a recruté. P1 n'est pas là ce soir, mais va être là la prochaine fois. [...] Pour ce qui est des autres personnes, qui étaient là la dernière fois, P5 et P6, elles ont décidé qu'elles ne voulaient pas continuer. Dans le cas de P7, j'ai reçu un courriel d'elle, hier : elle ne peut pas être là ce soir, mais semblait être encore intéressée à participer. (A, séance 2)

- Accueillir les personnes.

Nous allons commencer tout d'abord par faire de nouveau un tour de table pour nous présenter à P3 et lui permettre de se présenter lui aussi (A, séance 2).

- Questionner/vérifier le climat du groupe.

Si je comprends bien, tout le monde, ça va bien ? (A, séance 2)

Fonction de contrôle/organisation

Lors de cette séance, l'animateur a manifesté la fonction contrôle/organisation principalement en accordant la parole, rappelant la méthode, et en gérant le temps.

- Accorder la parole.

P4, est-ce que tu pourrais commencer ? (A, séance2)

- Rappeler la méthode.

[...] on est rendu à l'étape trois. P2, prends quelques minutes pour formuler une demande au groupe. Par la suite, tout le monde pourra réagir à ta demande d'aide. (A, séance2)

- Gérer le temps.

On a une vingtaine de minutes. Cela fait seulement cinq et on est trois personnes. Tu as encore du temps. (A, séance 2)

Fonction de clarification

À la deuxième séance, la fonction de clarification s'exprime de différentes manières chez l'animateur : apporter des précisions, donner des explications, reformuler et résumer des propos.

- Préciser l'objectif d'une séance de codéveloppement.

Le codéveloppement ne sert pas seulement à présenter des problématiques. En nous présentant ton sujet, cela te permettra de le voir sur un nouvel angle et le groupe pourrait te donner de nouvelles pistes pour bonifier tes prochains jumelages. Et à travers l'expérience que tu as vécue, il va se dégager quelque chose et peut-être, il y aura des pistes de solution pour les autres membres du groupe dans leurs prochains jumelages. (A, séance 2)

- Préciser l'objectif des questions de clarifications à l'étape 2 d'une séance de GCP.

Les questions de clarification peuvent aider le client ou la cliente à s'orienter, à penser autrement : « je n'avais pas pensé à ça. » (A, séance 2)

- Expliquer à quoi sert l'étape 0 pour la préparation d'une séance de GCP.

Idéalement, la personne qui se propose comme cliente à la prochaine séance devrait coucher sur papier son sujet, identifier sa problématique [...]. Parce qu'une des choses très intéressantes, quand on réfléchit sur une difficulté, on l'aborde différemment. Le fait de la coucher sur papier, quand vient le temps de la présenter, il y a déjà là une démarche de faite. Cela fait partie de la résolution du problème, si problème il y a. Sinon, cela peut permettre d'avoir un nouveau regard sur le projet. (A, séance 2)

- Reformuler et synthétiser des propos.

C'est quelqu'un qui était très enthousiaste, très *welling* pour faire les choses. Mais quand vient le temps de les réaliser, elle est un peu sur le frein. Elle semble sauter d'une tâche à l'autre sans avoir terminé ce qu'elle avait commencé. (A, séance 2)

- Questionner pour clarifier la problématique.

[...] par rapport à son évaluation : est-ce qu'elle était surprise? (A, séance 2)

Fonction de stimulation

Lors de cette deuxième séance de GCP, l'animateur stimule son groupe en faisant un retour sur les apprentissages découlant de la séance de GCP précédente, en encourageant les participants à s'exprimer au sujet de leurs apprentissages dans le cadre de la présente séance, ainsi qu'en formulant des questions pour approfondir la compréhension au regard de la problématique amenée.

- Faire un retour, au début de cette séance, sur la séance précédente et les apprentissages en découlant.

Je veux juste faire un petit retour [...]. P5 nous demandait comment [faire] dans une situation où la personne devant moi semble avoir peu ou pas d'espoir de trouver un poste dans son domaine [...]. C'est de prendre le temps de connaître la personne et malheureusement, on s'attaque trop rapidement au problème, en oubliant la personne [...] (A, séance 2)

- Encourager chacun à partager ses apprentissages découlant de la présente séance.

Par rapport aux apprentissages, ce soir, qu'est-ce qu'on en retient le plus ? [...] Qu'est-ce que vous en retirez par rapport à cette expérimentation-là? (A, séance2)

4.2.2.3 Thème central abordé

Lors de la deuxième séance de GCP, P2 fut la cliente. La problématique avait pour question centrale : comment mieux accompagner une personne immigrante en milieu de stage, au Québec? À la question centrale s'ajoute une deuxième question : « qu'est-ce que j'aurais pu faire différemment pour l'encadrer? » (P2, séance2)

L'essentiel de son exposé porte sur des défis d'accompagnement qu'elle souhaite approfondir avec le groupe, entre autres, lorsque la personne accompagnée ne pose pas d'actions ou lorsqu'elle a de la difficulté à terminer les tâches amorcées.

4.2.2.4 Soutien à la formation continue

Lors de cette deuxième séance, 90 (39 %) segments correspondent à cette catégorie. Parmi ces segments, 75 (83 %) correspondent à des connaissances partagées dans le groupe et 15 (17 %) segments correspondent à des modalités de soutien émotionnel.

Connaissances partagées dans le groupe

C'est aux mêmes étapes (4e et 6e) de la méthode proposée lors des séances de GCP, que des connaissances sont partagées par les personnes participantes et l'animateur.

Une synthèse des partages, lors de cette deuxième séance, permet de faire ressortir des connaissances partagées portant sur : des stratégies communicationnelles d'accompagnement; des modalités de communication interpersonnelle visant à mieux connaître la personne accompagnée; des actions facilitant l'intégration sociale et culturelle de la personne immigrante accompagnée.

- Stratégies communicationnelles d'accompagnement.
 - Accorder de l'importance à la communication dans la relation d'accompagnement.

[Dans mon expérience], la communication c'est vraiment la clé dans tout.
(P4, séance 2)

- Écouter et prendre son temps.

C'est d'être, avant tout, une oreille et prendre son temps. Cela peut faire beaucoup dans l'accompagnement. C'est ce que j'ai retenu de cette rencontre. (P2, séance 2)

- Pratiquer le renforcement positif.

[...], je trouvais cela intéressant, le renforcement positif, à ce moment-là.
(P2, séance 2)

- Offrir du soutien.

L'aider et la soutenir là-dedans (P2, séance 2).

- Proposer des défis sous la forme d'actions précises et ordonnées par priorités.

Moi, j'ai vécu cela avec une employée [...] je lui ai spécifié, chaque semaine, quelle était la priorité [...]. Je n'ai pas dit que les autres tâches n'étaient pas importantes [...]. On s'est entendu, cela était clair [...]. C'est ça que je veux voir à la prochaine rencontre [avec la personne que j'accompagne] (P3, séance2)

- Questionner en utilisant « comment », plutôt que « pourquoi ».

Ne jamais demander « pourquoi »; « comment » c'est mieux ! » (P3, séance 2).

- Souligner l'atteinte des objectifs et les apprentissages.

L'atteinte des objectifs doit être précisée, renforcer sur l'importance de ce que la stagiaire retire en apprentissage. (P2., séance 2)

- Privilégier l'accompagnement en dyade plutôt qu'à plusieurs.

Avoir trois responsables [...] c'est quelque chose à ne pas refaire [...]. Je dirais de l'avoir prise [seule] quotidiennement pour gérer les priorités, cela aurait grandement aidé. Si elle a de la difficulté, a du mal à s'orienter ou quoi que ce soit... (P2, séance 2)

C'est très complexe [...] : « à qui je dois répondre en premier, qu'est-ce que je fais? » [...] Je vais essayer de tout faire en même temps. (P4, séance 2)

- Structurer les rencontres d'accompagnement.

Je pense que j'ai appris ce soir, premièrement, un peu plus de structure dont je manquais, je pense. Vraiment être un peu plus structurée dans mes rencontres avec mes mentorés. (P4, séance 2)

- Modalités de communication interpersonnelle visant à mieux connaître la personne accompagnée.

- Prendre le temps de connaître la personne accompagnée.

[...] il faut prendre le temps de connaître la personne pour bien la supporter [soutenir] (P2, séance 2)

- Demander des informations sur l'état de bien-être de la personne accompagnée.

[...] ils ne veulent pas nous déranger [...] nous devons aller chercher l'information. Il faut aller réellement voir si la personne est confortable, si elle a toutes les informations qu'il faut, si elle est heureuse, si elle va bien, si elle dort bien, si elle a bien mangé, si toute va bien, si elle a des soucis. (P4, séance 2)

- Actions facilitant l'intégration sociale et culturelle de la personne immigrante accompagnée.

- Éclairer la personne immigrante au sujet des processus d'embauche, au Québec.

On n'est pas habitué à avoir des références en Belgique ou en France. Ici c'est très habituel, mais là-bas, absolument pas. C'est extrêmement rare les appels aux anciens employeurs. (P2, séance2)

Modalités de soutien émotionnel

Le soutien émotionnel est révélé à travers des manifestations communicationnelles dans le groupe, telles que : de la validation, de la valorisation et du reflet émotionnel.

- Valider des propos et des actions.

Oui, c'est une bonne stratégie de connaître la personne hors boulot, hors contexte de travail. [...] Donc *luncher* avec elle est une très bonne idée. (A, séance2)

Tout à fait. Très très bon point. Parce que je trouve que c'est très important, comme tu dis. (A, séance2)

- Valoriser en félicitant une personne participante.

[...] tu m'as dit tantôt que l'on vient de te nommer directrice des ressources de ton organisme communautaire, félicitations! (A, séance2)

Félicitations! (P4, séance 2).

- Refléter des émotions ou des sentiments.

[...] je perçois ta frustration. (P4, séance 2)

4.2.2.5 Réinvestissement des connaissances partagées

Lors de cette deuxième séance, une personne participante a partagé son intention de réinvestissements ainsi qu'une action qu'elle a réinvestie depuis la dernière séance de GCP.

- L'intention de changer sa manière d'assigner des tâches auprès d'une future personne accompagnée.

[...] il serait pertinent de lui assigner des tâches en lien avec les principaux mandats [d'une personne accompagnée]. [...] Donc avoir une procédure plus claire pour la suite. (P2, séance2)

- Avoir tenté d'être mieux structuré lors de ses rencontres d'accompagnement.

[...] j'ai modifié un peu ma manière de faire par rapport à la fois passée, j'essaie d'être plus structuré [...] (P2, séance2)

4.2.2.6 Appréciation de la séance de GCP

Il importe de rappeler, d'entrée de jeu que l'appréciation chiffrée est révélée grâce aux réponses données par les personnes participantes, sur leurs fiches réflexives, à partir d'une échelle de type *Likert* à cinq points, correspondant aux énoncés suivants : 1) fortement en désaccord; 2) plutôt en désaccord; 3) neutre; 4) plutôt en accord et, 5) fortement en accord. Puis, ils étaient également invités à expliquer leur réponse.

Tableau 4.4 Fréquence du degré d'appréciation du déroulement de la séance de GCP

Participant	P1	P2	P3	P4	Moyenne
Séance 2	-	5	4	5	4,7

Cette appréciation est éclairée qualitativement par l'analyse de contenu du verbatim de la séance de GCP (16 segments) et des commentaires émis dans les fiches réflexives (8 segments). Les éléments d'appréciation positive portent sur : l'atteinte d'objectifs individuels durant la séance, les partages et l'entraide dans le groupe, les apprentissages, la dynamique de groupe, le respect mutuel, l'écoute mutuelle, le fait que tout le monde peut s'exprimer, l'étape du questionnement pour bien saisir les enjeux de la problématique et vivre l'expérience de participer à un GCP.

- L'atteinte d'objectifs individuels durant la séance.

Moi, j'ai réalisé les objectifs que je m'étais fixés pour la soirée. (P4, séance 2)

- Les éléments partagés dans le groupe.

Oui, partager activement. [...] de vraiment en sortir des éléments qui servent à tout le monde, en réalité. C'est ça qui est important c'est notre but [...] (P3, séance 2)

- L'entraide dans le groupe.
[...] on est là pour s'aider, donc d'amener des éléments qui nous aident mutuellement aussi. (P3, séance 2)
- Les apprentissages faits dans le groupe.
J'ai autant appris de la problématique que j'ai partagé dans les suggestions. » (P4, fiche réflexive, séance 2)
- La dynamique de groupe restreint.
C'est vrai qu'on est un petit groupe. La dynamique est plus facile que lorsqu'on est un gros groupe et que tout le monde veut parler en même temps. (P4, séance 2)
- Le respect mutuel dans le groupe.
Je pense qu'il y a eu un respect vraiment mutuel. (P4, séance 2)
Il y a eu du respect [...] (P2, fiche réflexive, séance 2)
- L'écoute dans le groupe.
[...] de vraiment écouter et être écouté. (P3, séance 2)
- Le fait que tout le monde peut s'exprimer.
J'apprécie beaucoup que nous ayons laissé la chance à tout le monde de s'exprimer. (P4, séance 2)
- L'étape du questionnement pour bien saisir les enjeux de la problématique.
Moi, c'était ma première expérience de codéveloppement. [...] J'ai beaucoup aimé que l'on prenne le temps de questionner. Les questions des autres personnes nous aident à comprendre le problème qui peut être plus complexe qu'on le percevait au départ et cela en très peu de temps. (P3, séance 2)

- Vivre l'expérience de participer à un GCP.

Je suis contente de pouvoir faire partie de ce groupe, cela va me permettre de vivre l'expérience. (P4, séance 2)

4.2.3 Troisième séance de GCP

4.2.3.1 Éléments de contexte

La troisième séance du GCP eut lieu le 10 août 2016 dans les locaux de l'UQAM. Elle débuta à 18 heures et fut d'une durée de 115 minutes. À cette rencontre, les participants P1, P2, P3 et P4 étaient. L'étudiant-chercheur a pris soin d'apporter des bouteilles d'eau, des fruits, noix et pâtisseries pour les participants.

L'étudiant-chercheur avait préalablement écouté l'enregistrement de la seconde séance afin de bien se préparer en identifiant les améliorations à apporter à son animation et il avait noté ceci dans son journal : « Je parle trop, je ne dois pas avoir peur des silences. » (A, journal réflexif # 5)

Au début de la séance, il a demandé à chacune des personnes de prendre quelques minutes afin d'indiquer, sur leur fiche réflexive, les objectifs qu'elles souhaitent atteindre au cours de cette séance. Par la suite, un retour a été fait sur la séance précédente afin de dévoiler les actions posées par la cliente précédente en lien avec le plan d'action qu'elle s'était donné. Il a aussi distribué du matériel aux participants dans l'intention de faciliter la collecte de données.

Suite à cette troisième séance, dans son journal de bord, l'étudiant-chercheur a noté différents éléments. Entre autres, il a noté que tout le monde semblait de bonne humeur. P1 et P3, qui sont des amis, furent heureux de se revoir. Il a également noté un réinvestissement déclaré par un participant, ce qu'il trouve très encourageant, car c'est la première ex-cliente à revenir avec un réinvestissement complet de ses

apprentissages après une séance du GCP : « Enfin une cliente qui a utilisé ce qu'elle a retenu de la séance. » (A, journal réflexif #6) Il a également noté les propos de P1 mentionnant que les rencontres du GCP lui permettent de rencontrer d'autres mentors pour discuter de différents enjeux avec les mentorés et de se sentir moins seul. Tandis que P3 qui était à sa première séance de GCP est impressionné par la rapidité à comprendre la problématique du client. En somme, il percevait avoir atteint les objectifs de la séance :

La séance s'est très bien passée et l'animation est plus facile. On a atteint notre objectif de départ. Ce soir, il y a vraiment eu un partage d'expertises, d'expériences entre les participants. Cela a permis à tout le monde de s'exprimer et de trouver des pistes. (A1, journal réflexif #7)

4.2.3.2 Fonctions d'animation

Lors de la troisième séance de GCP, 42 segments relatifs aux fonctions d'animation ont été analysés (ce qui représente 81 % du nombre total de segments dans la catégorie « déroulement »). La facilitation comporte 8 segments (19 %), le contrôle/organisation en comprend 11 (26 %), la clarification en regroupe 15 (36 %) et la stimulation en compte 8 (19 %).

Fonction de facilitation

Lors de la troisième séance de GCP, l'animateur a principalement exercé cette fonction à travers le fait de questionner le climat du groupe.

- Questionner/vérifier le climat du groupe.

Tout va bien ? (A, séance 3)

Fonction de contrôle/organisation

L'animateur a exercé cette fonction en rappelant la méthode, en gérant le temps et en accordant la parole.

- Rappeler le fonctionnement proposé dans le groupe.

[...] tout le monde doit avoir le temps de s'exprimer, surtout d'écouter ce qui se dit, et de prendre le temps de réfléchir sur la problématique. (A, séance 3)

- Gérer le temps.

Je vous redonne justement les étapes pour la séance de codéveloppement, [...] on essaie de s'en tirer entre 90 minutes et deux heures, au gros maximum. Donc, on doit essayer d'être concis. (A, séance 3)

- Accorder la parole.

Bon parfait P4 es-tu prête? (A, séance 3)

Fonction de clarification

La fonction de clarification s'exprime de différentes façons chez l'animateur : préciser les objectifs d'une séance de codéveloppement et révéler le processus d'apprentissage social qui le sous-tend; reformuler et synthétiser des propos.

- Préciser les objectifs d'une séance de codéveloppement et révéler le processus d'apprentissage social qui le sous-tend.

Le but du codéveloppement, c'est aussi d'apprendre à travers nos échanges. [...] vous allez chercher l'expertise de ce qu'elle a vécu, pour pouvoir, par la suite, l'utiliser avec vos mentorés. (A, séance 3)

- Reformuler et synthétiser des propos.

[...] tu demandes au groupe comment tu peux faire la prochaine fois pour améliorer ta manière de faire avec la mentorée ? (A, séance 3)

Fonction de stimulation

L'animateur stimule son groupe en l'informant au sujet de ressources et en invitant les personnes participantes à réfléchir sur les apprentissages.

- Informer au sujet de ressources en lien avec des intérêts de formation, chez des personnes participantes.

Si jamais tu veux une formation sur le codéveloppement, je peux t'aider à en trouver une. [...] Cela te permettrait d'ajouter une corde à ton arc. (A, séance 3)

- Encourager chacun à partager ses apprentissages découlant de la présente séance.

[...] avec quoi tu repars ce soir ? Dans tout ce qui s'est dit, y a-t-il des éléments qui t'ont permis de faire des prises de conscience ou d'acquérir une nouvelle connaissance ? (A, séance 3)

4.2.3.3 Thème central abordé

Pour cette séance, la participante P4 était la cliente. Sa question centrale du départ était la suivante : comment faire mieux, même si tout a bien fonctionné ? Toutefois, en préparant son sujet de consultation, lors de l'étape 0 de la méthode de Payette et Champagne (2010), elle a pris conscience qu'elle va directement à la problématique de la mentorée, oubliant même parfois de se présenter. Cette préparation lui a donc permis de préciser ce besoin d'amélioration.

4.2.3.4 Soutien à la formation continue

Lors de la troisième séance 75 (37 %) segments correspondent à cette catégorie. Parmi ces segments, 64 (85 %) correspondent à des connaissances partagées dans le groupe et 11 (15 %) segments reflètent des modalités de soutien émotionnel.

Connaissances partagées dans le groupe

Une synthèse des partages exprimés aux étapes quatre et six de cette troisième séance de GCP permet de faire ressortir des connaissances partagées portant sur : des stratégies communicationnelles d'accompagnement; des modalités de communication interpersonnelle visant à mieux connaître la personne accompagnée; des actions

facilitant l'intégration sociale et culturelle de la personne immigrante accompagnée; des aspects de la réalité vécue par les personnes immigrantes; des impacts possibles de la relation mentorale chez la personne immigrante accompagnée.

- Stratégies communicationnelles d'accompagnement.
 - Discuter et clarifier les attentes, les besoins de chacun, personne accompagnée et personne accompagnatrice, et le sens de la relation mentorale.

Ça me fait vraiment réaliser, [...] l'importance de bien intégrer les besoins de part et d'autre, pas seulement pour le mentoré, mais aussi pour le mentor. Faut bien définir nos attentes, nos besoins. Je peux avoir des besoins, je peux avoir des attentes. Alors c'est vraiment de les définir, d'en discuter pour savoir si, de part et d'autre, on a un point de rencontre. (P4, séance 3)

Aussi ce qui est bon de demander, qu'est-ce que tu attends du mentorat ? Qu'est-ce que c'est le mentorat pour toi ? (P1, séance 3)

- Ralentir le rythme, faire le point et réfléchir à la structure de la relation d'accompagnement à mettre en place.

[...] de ralentir le rythme [...]. Dans le fond, pour moi, de prendre le temps de faire le point. [...], de prendre du temps pour réfléchir à la structure, comment on va la mettre en place, comment on va faire et ainsi de suite. [...] (P2, séance 3)

- Se centrer sur la personne accompagnée.

[...] c'est d'axer l'intervention sur la personne, la personne qui est en face de nous. (P2, séance 3)

- Écouter.

[...] On n'est pas psychologue, mais on est humain. On peut écouter. Quand on les écoute, on apprend beaucoup de choses. (P1, séance 3)

- Prendre une distance émotionnelle par rapport à ce que vit la personne accompagnée.

[...] il faut réaliser qu'il va y avoir des hauts et des bas. Tu vas voir cela chez ton mentoré, il faut s'attendre à ça. Il ne faut pas le prendre personnel parce que toi, tu n'es pas responsable des échecs ou de l'impatience de ton mentoré. (P1, séance 3)

- Protéger la personne immigrante accompagnée, vu sa méconnaissance de nos modes de fonctionnement.

[...] elle était en train d'embarquer dans un bail de cinq ans [...] sans avoir d'idées comment le monde des affaires marche ici. (P1, séance3)

- Soutenir émotionnellement la personne immigrante.

Je lui demande s'il va bien, comment vont les membres de sa famille, si quelqu'un a besoin d'aide. [Il importe] de l'aider autant du côté émotionnel que du côté professionnel. (P1, séance 3)

- Modalités de communication interpersonnelle visant à mieux connaître la personne accompagnée.

- Faire verbaliser la personne accompagnée pour apprendre à la connaître.

Discuter avec les mentorés de leur profession, famille, d'éducation, etc. cela aide à se connaître. (P3, fiche réflexive, séance 3)

- Questionner pour faire verbaliser la personne immigrante afin de mieux la connaître, mais aussi de la révéler à elle-même.

Mais nous, on a quand même le luxe, comme mentor, d'explorer ailleurs, donc avoir une relation privilégiée avec ces gens-là, pour leur permettre de faire une rétroaction sur eux-mêmes. Que veux-tu faire ? Quels sont tes rêves ? Pour cela, il faut entrer un peu plus dans l'intimité de la personne prendre le temps de se connaître. [...] Alors, pourquoi ne pas prendre plus de temps pour l'aider à se regarder elle-même? (A, séance 3)

- Actions facilitant l'intégration sociale et culturelle de la personne immigrante accompagnée.

- Aider la personne immigrante à bien connaître la culture québécoise.

Voir avec le mentoré s'il connaît bien la culture québécoise. Sinon l'aider à la connaître. (P3, fiche réflexive, séance 3)

- Aider la personne immigrante à comprendre les codes sociaux au travail, avec les collègues, les patrons, etc.

Les codes sociaux ne sont pas les mêmes [...]. Il faut apprendre les codes sociaux c'est quelque chose d'important [...]. C'est la même chose au travail, tu peux avoir des propos qui sont mal interprétés ou des manières de faire qui ne sont pas comprises de la même manière. [...] (P2, séance 3)

La hiérarchie ici est différente. La relation avec les patrons, c'est très différent d'un pays à l'autre. [...] Ils sont peut-être habitués d'avoir des ordres ou d'avoir à prendre des initiatives ou peut-être sont-ils découragés par nos façons de diriger le personnel, comment s'adaptent-ils à ça? (P3, séance 3)

- Aspects de la réalité vécue par les personnes immigrantes.

- La personne immigrante peut avoir de grandes attentes et vivre des « up and down » vu la réalité à accepter.

Les mentorés ont des grosses attentes et c'est quand on a des grandes attentes que la réalité est très difficile à accepter. Il faut s'attendre que pendant quelques mois, tu seras avec le mentoré, lui ou elle va avoir des up et des down et c'est souvent relié à leur ajustement à la réalité du Canada. [...] la job, ça prend du temps, pour trouver un emploi qu'ils aiment. Là, ce n'est pas la belle vie ici non plus. (P1, séance 3)

- La personne immigrante peut ne pas savoir ce qu'est le mentorat.

Très souvent, la personne en est à sa première expérience et ne savait pas ce qu'était le mentorat, avant d'arriver ici. [...] Tu parles d'une pratique qu'ils n'ont jamais entendue [parler] dans leur vie. (P1, séance 3)

- La problématique de la reconnaissance des diplômes.

Ça fait une grosse différence au point de vue de la reconnaissance du diplôme. (P1, séance 3)

- Impacts possibles de la relation mentorale:

- La relation de mentorat peut être une expérience significative pour la personne immigrante accompagnée.

C'est souvent cette première expérience qui reste parce qu'on est l'un des premiers, en fait. Quand ils arrivent, on est un des premiers intervenants avec qui ils vont avoir des contacts d'affaires. (P4, séance 3)

Modalités de soutien émotionnel

Le soutien émotionnel, dans le groupe, est révélé à travers 11 segments des manifestations de validation, de valorisation, de confirmation et d'encouragement.

- Valider des propos.

Je suis entièrement d'accord avec toi, on ne va pas dans le pourquoi, mais dans le comment. (A, séance 3)

- Valoriser en soulignant une habileté.

Tu as une bonne facilité à communiquer et aussi à écouter [...] (A, séance 3)

- Confirmer une personne participante dans son rôle significatif auprès d'une personne immigrante.

Depuis qu'ils sont arrivés ici, on leur dit de faire ceci et cela. Et toi, tu es la personne qui prend le temps de les écouter et de les encourager. Tu es très importante pour eux. (A, séance 3)

- Encourager à poursuivre une action.

Donc, continue d'explorer les sentiments et l'aspect culturel de son intégration. Cela la met en confiance et [lui permet de] bien se sentir en ta présence. (P1, séance 3)

4.2.3.5 Réinvestissement des connaissances partagées

Lors de cette troisième séance de GCP, 12 (6 %) segments analysés sont associés à cette catégorie, dont cinq (42 %) sont des intentions de réinvestissement et sept (58 %) représentent des actions découlant des connaissances construites lors des séances précédentes.

Intention de réinvestissement

Au terme de la troisième séance, des personnes participantes ont formulé des intentions d'écoute, d'échange sur nos cultures respectives, d'accorder plus d'importance à la dimension humaine de la relation mentorale, de structurer un peu plus les rencontres avec le mentoré et proposer la méthode du GCP à d'autres mentors de son organisme d'attache.

- L'intention d'écouter la personne accompagnée afin d'apprendre à mieux la connaître pour mieux l'aider.

Écouter la personne, la laisser parler des choses qui lui sont familières. Donc, la laisser parler de sa carrière à date, de sa famille demeurée au pays, de sa famille au Canada, en savoir un peu plus sur la situation de la personne. (P1, séance 3)

- L'intention d'échanger avec la personne accompagnée au sujet de leurs cultures respectives.

[...] je pense que la culture doit être mise à l'agenda [...]. Ma culture et sa culture, pour se comprendre mutuellement [...]. Quand je vais la revoir, je vais certainement lui en parler. (P4, séance 3)

- L'intention de changer sa façon de faire dans ses rencontres, en accordant plus d'importance à la dimension humaine de la relation mentorale.

[...] J'ai pris des notes. J'ai des choses à changer dans mes prochaines rencontres. C'est quand même important. Ce n'est pas juste l'objectif à regarder; la partie humaine est importante, écouter le mentoré. C'est ce que je vais faire. [...] je réalise que je dois changer, ralentir et me mettre à l'écoute de mon mentoré. (P3, séance 3)

- L'intention d'être plus structurée dans son accompagnement mentorale auprès des personnes immigrantes.

Je pense que j'ai appris ce soir, premièrement, à avoir un peu plus de structure, être un peu plus structurée avec mes mentorés. [...] je pourrais faire comme ça, comme ça, plus structuré, moins au feeling. (P4 cliente, séance 3)

- Proposer la méthode du GCP à d'autres mentors de son organisme d'attache.

J'aime l'idée du GCP et je cherche d'autres mentors pour se joindre à moi pour des problématiques spécifiques auprès de mes mentorés. [...] je veux tester le codéveloppement auprès de cet organisme. (P3., retour, séance 3)

Actions de réinvestissement

Les actions déclarées sont principalement de deux natures : donner davantage de rétroactions; échanger sur les besoins et attentes.

- Donner davantage de rétroactions.

[...] j'avais une petite formation à donner, aujourd'hui, à deux jeunes. Donc ce que j'ai fait, j'ai donné beaucoup plus de rétroaction par rapport à ce que je faisais auparavant. Donc, c'est plus ce niveau-là qui fait suite à la dernière rencontre. J'ai modifié ma manière de faire, par rapport à la fois passée. (P2, retour, séance 3)

- Échanger sur les besoins et les attentes.

J'ai une meilleure façon de procéder à l'introduction. Connaître les besoins de part et d'autre. Ensuite, bien connaître les attentes de part et d'autre. (P4, retour, séance 3)

4.2.3.6 Appréciation de la séance de GCP

L'appréciation chiffrée est révélée grâce aux réponses données par les personnes participantes, sur leurs fiches réflexives, à partir d'une échelle de type *Likert* à cinq points, correspondant aux énoncés suivants : 1) fortement en désaccord; 2) plutôt en désaccord; 3) neutre; 4) plutôt en accord et, 5) fortement en accord. Puis, elles étaient également invitées à expliquer leur réponse.

Tableau 4.5 Fréquence du degré d'appréciation du déroulement de la séance de GCP

Participant	P1	P2	P3	P4	Moyenne
Séance 3	5	4	5	5	4,8

Cette appréciation est éclairée qualitativement par l'analyse de contenu de deux segments tirés du verbatim de la séance de GCP et de six segments provenant des commentaires émis dans les fiches réflexives. Ces segments révèlent l'appréciation de la séance au regard des aspects suivants : les apprentissages, l'entraide, les discussions, les partages et le fait de briser l'isolement.

- Les apprentissages faits dans le groupe.

J'ai tellement appris ici! Parce que je n'avais pas trop compris la formation donnée par l'organisme [...]. Je me sens plus à l'aise avec ce que j'ai appris ce soir, ça me donne plein d'idées de comment aborder mon accompagnement mentorale, ce que je n'avais pas nécessairement vu avant et durant ma formation. Ici c'est super ce que j'apprends de vous, ça redouble ce que j'ai reçu à ce jour. Alors quand on va finalement

m'appeler pour un jumelage, je vais me sentir plus d'attaque. (P3, séance 3)

- L'entraide dans le groupe

Oui, je suis bien contente de la soirée [...] Moi j'étais plus au feeling. Ça m'a vraiment beaucoup aidée à me structurer pour les prochains jumelages. (P4, cliente, séance 3)

- Les discussions au sujet de problématiques vécues.

J'ai cherché, sans le savoir depuis quelques années, un programme ou une formation dont pourrait bénéficier plusieurs mentors, dans leurs actions auprès de leurs mentorés. Donc, quand ils ont commencé à parler de codéveloppement, moi j'ai pensé si l'idée peut se réaliser, on pourra discuter de problématique ensemble. (P1, séance 3)

- Les éléments partagés dans le groupe.

Plusieurs mentors qui ont ensemble des idées et qui les partagent cela aidera beaucoup. (P1, séance 3)

- Le fait de briser l'isolement.

[...] et on se sentira moins seul. (P1, séance 3)

4.2.4 Quatrième séance de GCP

4.2.4.1 Éléments de contexte

La quatrième séance du GCP a eu lieu le 20 septembre 2016, dans les locaux de l'UQAM. À cette rencontre les participants présents étaient : P1, P2 et P4. La durée de la séance fut de 115 minutes. L'étudiant-chercheur avait pris soin d'apporter des bouteilles d'eau, des fruits, noix et pâtisseries. Avant de commencer la séance, l'étudiant-chercheur a demandé au groupe de faire part des derniers développements de leurs accompagnements qui ont eu lieu entre les deux séances. Dans son journal réflexif, l'étudiant-chercheur avait noté que l'atmosphère était détendue et que plusieurs participants faisaient des blagues.

Entre les deux séances, l'étudiant-chercheur avait commencé la transcription des enregistrements audio, ce qui l'a aidé à mieux préparer son animation. L'étudiant-animateur avait choisi comme objectif de continuer d'améliorer son animation et de faciliter l'émergence de pistes de solutions. Il a inscrit ceci dans son journal réflexif : « Je dois être attentif à ce qui est dit, intervenir seulement au besoin et arrêter de faire des digressions. » (A., journal réflexif # 8)

4.2.4.2 Fonctions d'animation

Les résultats relatifs à l'animation au cours de la quatrième séance sont tirés de 38 segments (75 %) se rapportant aux fonctions d'animation. De ce nombre de segments, la fonction de facilitation en compte 10 (26 %), la fonction contrôle/organisation en possède 9 (24 %), la fonction de clarification en a 10 (26 %) et la fonction de stimulation en comprend 9 (24 %).

Fonction de facilitation

Lors de cette quatrième séance de GCP, l'animateur a manifesté la fonction de facilitation principalement en reflétant le climat du groupe et le bon déroulement de la séance afin de créer un climat de confiance;

- Refléter le climat du groupe.

Je constate que vous allez bien. (A., séance 4)

- Refléter le bon déroulement de la séance afin de susciter un climat de confiance.

Ça va comme sur des roulettes, c'est bon (A., séance 4)

Fonction contrôle/organisation

Lors de cette quatrième séance de GCP, l'animateur a manifesté la fonction de contrôle/organisation avec les comportements suivants : organiser la prochaine séance

de GCP, rappeler des étapes de la séance de GCP, accorder la parole, rappeler les règles.

- Organiser la prochaine séance de GCP.

Tantôt, à la fin de la rencontre, on se prendra deux ou trois possibilités de dates pour la prochaine rencontre. (A, séance 4)

- Rappeler des étapes de la méthode.

[...] Je vais vous arrêter ici, parce qu'on commence à déborder sur l'autre étape. On est à l'étape 3. (A, séance 4)

- Accorder la parole.

Laquelle de vous deux [veut la parole en premier] ? (A, séance 4)

- Rappeler le fonctionnement proposé dans le groupe.

Autant que possible, P1, quand on va te donner une information, tu dois écouter jusqu'au bout [...] que ce soit terminé. À cette étape, tu dois écouter et prendre des notes [...] c'est à l'étape cinq que tu vas pouvoir revenir à ce que l'on t'a proposé et y réagir [...]. (A, séance 4)

Fonction clarification

Lors de cette quatrième séance de GCP, l'animateur a manifesté la fonction de clarification en reformulant et synthétisant des propos.

- Reformuler et synthétiser des propos.

Comment mieux se former. Tu aimerais que l'on t'éclaire là-dessus?
(A, séance 4)

Fonction de stimulation

L'animateur a manifesté la fonction de stimulation en incitant les personnes participantes à se donner un objectif d'apprentissage, en les informant au sujet de

ressources, en les questionnant au sujet de leur cheminement depuis la dernière séance.

- Inciter les participants à se donner un objectif d'apprentissage.

Bon, ce que j'aimerais qu'on fasse avant que tu exposes ton sujet aujourd'hui, demandez-vous avec quoi je veux repartir ce soir, en quoi la séance de codéveloppement peut m'aider dans mon accompagnement. [...] Quel est ton objectif pour la rencontre de codéveloppement ? Quel apprentissage veux-tu réaliser dans cette rencontre, par exemple, moi, c'est d'apprendre à mieux vous écouter pour m'aider à formuler de bonnes questions. [...] (A, séance4)

- Informer au sujet de ressources pour en savoir plus sur le codéveloppement.

Le codéveloppement professionnel, je peux t'envoyer le lien du site web sur le codev [...]. (A, séance4)

- Questionner les personnes participantes au sujet de leur cheminement depuis la dernière séance.

Toi P2, par rapport à la dernière fois, as-tu quelque chose qui remonte à la mémoire ou quelque chose à partager ? (A, séance 4)

4.2.4.3 Thème central abordé

Pour cette séance, le participant P1 s'est offert pour être le client. Sa question centrale est la suivante : comment mieux me préparer à des jumelages où l'aspect religieux est présent et comment être mieux formé pour ce genre de situation qui implique cette difficulté ? Le client fait part d'une situation dans laquelle il croit avoir commis un impair religieux et que c'est pour cela qu'il n'a plus de nouvelles de son mentoré.

4.2.4.4 Soutien à la formation continue

Lors de cette quatrième séance, 78 (51%) segments correspondent à cette catégorie. Parmi ces segments, 57 (73 %) correspondent à des connaissances partagées dans le groupe et 21 (27 %) segments reflètent des modalités de soutien émotionnel.

Connaissances partagées dans le groupe

Une synthèse des partages, lors des étapes quatre et six de cette quatrième séance de GCP, permet de faire ressortir des connaissances partagées par les personnes participantes et l'animateur, portant sur : des stratégies communicationnelles d'accompagnement; des actions facilitant l'intégration sociale et culturelle de la personne immigrante accompagnée; des impacts possibles de la relation mentorale.

- Stratégies communicationnelles d'accompagnement.
 - Se renseigner sur la culture de l'autre pour faciliter la relation mentorale.

Et pour me préparer pour une discussion semblable, je pense que c'est ma responsabilité que j'ai à explorer les ressources de renseignements sur les pratiques culturelles dans d'autres pays. J'ai une certaine responsabilité de faire ça, pour mon éducation personnelle et m'aider dans les enjeux religieux et culturels, être un petit peu plus au courant avant, pour savoir quoi faire, quoi dire [...]. (P1, client, séance 4)

- Discuter des attentes et des objectifs.

[...] demander quelles sont vos attentes [...]. En fait les attentes du mentor [et] du mentoré. C'est quoi vos attentes pour la soirée ? Tu nous le demandes à chaque fois, c'est quoi mes objectifs de la soirée. (P4, séance 4)

- Prendre une distance émotionnelle par rapport à la relation mentorale.

Il faut se décoller le nez de l'arbre, se respecter et prendre conscience que cela ne peut pas aller avec tout le monde. (P2, séance 4)

[...] il ne faut pas prendre sur soi la responsabilité de la relation mentorale et [...]. (P4, séance 4)

- Faire respecter ses limites.

Quand on aide [...], il y a une chose importante : il y a nous aussi là-dedans. Moi, il y a des choses que je n'accepte pas [...] et je ne suis pas toujours d'accord [...] que je ne pourrais pas accepter [...]. Je sais que je ne lui rendrais pas service. Alors j'accepte mes limites, je les mets sur la table, voilà mes limites. [...]. (P4, séance 4)

- Se révéler pour se trouver des affinités (points en commun) et faciliter l'établissement de la relation mentorale.

Moi aussi je raconte toujours mon histoire pour me faire connaître. Et quand tu écoutes l'autre, l'autre aussi à un moment donné il te connaît [...]. C'est une espèce d'échange quand tu demandes à l'autre de te parler de lui, il t'ouvre un certain livre et toi aussi en faisant la même chose. Ça fait à ce moment-là, des points de rencontre. Il y a des différences, mais [...] quand on est capable d'avoir beaucoup de points communs, c'est plus facile, surtout dans la poursuite des choses qui peuvent être plus difficiles. [...] (A, séance 4)

- Se donner règles de fonctionnement.

[...] quand on débute n'importe quelle relation avec un mentoré [...] on se présente, on apprend à se connaître. Quel type de personne es-tu ? Comment aimerais-tu recevoir l'information. [...] comment veux-tu être géré quand j'ai à te pousser ? Quand on a à parler de sujets sensibles, comment veux-tu les aborder [...]. Je vais te raconter une anecdote, un peu pour t'exprimer un peu ce que je pense de tout cela. Un moment donné je suis allée chez un fournisseur qui sont très religieux. [...] je lui tends la main. Il me regarde, il me dit en anglais : « *I dont shake hands with women* » [...] Alors je lui dis, je suis désolée, je ne le savais pas [...]. Alors quand on débute une relation mentorale, je pense que c'est important d'avoir un protocole, mais c'est à moi de poser des questions sur comment on peut fonctionner dans notre relation mentorale. (P4, séance 4)

- Actions pour faciliter l'intégration sociale et culturelle de la personne immigrante.

- Aider à comprendre les codes sociaux.

[...] il s'était mis dans une situation qui n'était pas facile. De mettre ça dans son courriel à chaque fois qu'il fait des échanges de courriels avec des gens qui font des demandes d'informations, c'est certain que ça n'a pas dû aider [...]. C'est quelque chose qui doit être abordé [...] que ce n'est pas quelque chose à mentionner, dans un courriel, d'avoir un logo comme cela avec ce genre de phrase. Cela pourrait lui enlever de la clientèle finalement [...] parce que dans le courriel, il y avait cet aspect religieux. (P4, séance 4)

- Aborder les différences culturelles et religieuses.

Approfondir la différence culturelle et la différence religieuse dès la première rencontre tout en gardant sa personnalité, faire valoir qui on est et ce qu'est notre culture, puisque nous sommes ici. (P1, séance 4)

- Informer au sujet des pratiques, dans la culture d'accueil.

Mon objectif comme mentor, c'est d'aider mon mentoré [...] le guider dans la bonne direction, le mettre au courant de nos pratiques d'affaires et de nos pratiques sociales, de ce qui est plus ou moins acceptable, de l'aider dans sa démarche en affaire. (P1, séance 4)

- Impacts possibles de la relation mentorale.

- Au-delà de simplement appuyer la recherche d'un travail.

[...] le jumelage uniquement en fonction de l'expertise du mentor est un petit peu biaisé parce que le mentorat, c'est tellement plus que de chercher un travail. (A, séance 4)

Modalités de soutien émotionnel

Le soutien émotionnel est révélé à travers 21 segments analysés. Il comporte des manifestations de valorisation, validation et de confirmation.

- Valoriser l'expérience antérieure du mentor.

Tu as déjà été en contact avec d'autres personnes de cultures différentes de la tienne, donc tu as déjà une bonne expertise. (P2, séance 4)

- Valider des actions.

Ce que j'ai envie de dire sur la situation actuelle [...] tu ne savais pas que tu étais en train de commettre un impair, mais tu l'as su par après. Tu étais de bonne foi. (P4, séance 4)

- Confirmer le rôle significatif du mentor.

[...] tu étais là au bon moment pour l'aider à passer à autre chose. (A, séance 4)

4.2.4.5 Réinvestissement des connaissances partagées

Lors de la quatrième séance de GCP, dans le verbatim de cette séance de GCP, sept segments correspondent à cette catégorie. Parmi ces segments, cinq (71 %) correspondent à des intentions de réinvestissement regroupées sous trois thèmes principaux : prendre le temps de connaître la personne immigrante accompagnée; informer la personne immigrante des pratiques dans la culture d'accueil et l'importance de préciser les attentes et objectifs de chacun, dans la relation mentorale. Les segments relatifs aux actions de réinvestissement, quant à eux, sont au nombre de deux et portent principalement sur la prise de recul dans la relation mentorale.

Intention de réinvestissement

- Prendre davantage le temps de connaître la personne immigrante.

Ça m'a fait revisiter dans ma tête certaines rencontres que j'avais eu [...]. C'est vrai je pourrais m'y prendre autrement. Ça donnerait peut-être un meilleur résultat. Ce que j'ai réalisé ici, c'est entre autres, de prendre le temps de connaître la personne. (P4, retour séance 4)

- Informer la personne immigrante au sujet des pratiques, dans la culture d'accueil.

Je pense que c'est ma responsabilité d'informer mon mentoré de nos pratiques d'affaires ici, au Québec. Ça, c'est le message de base que je retiens. Comme résultat [...] avant la prochaine rencontre, c'est d'expliquer à mon mentoré qu'il ne devrait pas mélanger les affaires avec la religion. (P1, séance 4)

- Préciser les attentes et objectifs de chacun dans la relation mentorale.

Je note qu'il est important de préciser les attentes et objectifs du mentor et de la mentorée. Je me rends compte que je dois y penser dans les prochains jumelages. (P4, séance 4)

Actions de réinvestissement

- Prendre du recul dans la relation d'accompagnement.

J'ai essayé de prendre du recul dans mes relations d'accompagnement. (P2, fiche réflexive, séance 4)

4.2.4.6 Appréciation de la séance de GCP

La compilation des appréciations chiffrées inscrites sur les fiches réflexives des trois personnes participantes présentes lors de cette quatrième séance de GCP indique une appréciation moyenne de 5.

Tableau 4.6 Fréquence du degré d'appréciation du déroulement de la séance de GCP

Participant	P1	P2	P3	P4	Moyenne
Séance 4	5	5	-	5	5

Cette appréciation positive est éclairée qualitativement par six segments, dont quatre segments sont tirés du verbatim de cette séance et deux segments sont tirés des fiches

réflexives. Les six éléments mentionnés sont regroupés sous deux thèmes principaux, soit : l'opportunité de vivre l'expérience de participer à un GCP et les connaissances (informations) partagées dans le groupe et la logistique.

J'ai l'opportunité d'expérimenter [le GCP] avec vous. (P4, séance 4)

Je suis satisfaite autant par l'information partagée que par la logistique.
(P2, séance 4)

4.2.5 Cinquième séance de GCP

La cinquième séance du GCP était la dernière de ce projet. Cette rencontre d'une durée de 133 minutes a eu lieu le 5 octobre 2016, et a débuté à 18 h, dans les locaux de l'UQAM. Les participants P1, P3, P4 étaient présents à la rencontre.

Le climat était agréable. De l'eau et un léger goûter étaient fournis aux participants. L'étudiant-chercheur avait noté, dans son journal réflexif, que la séance s'était très bien déroulée et les participants avaient travaillé très fort pour aider le client à résoudre sa difficulté. Il y avait également consigné des éléments de satisfaction :

Je suis soulagé. J'espérais avoir deux personnes de plus. Cela produit une dynamique de groupe plus enrichissante. Mais compte tenu des circonstances, d'un recrutement long et difficile, je suis vraiment soulagé de m'être rendu à cette dernière rencontre. Elle s'est très bien passée et P3 se sentait compris et appuyé dans sa prochaine rencontre avec son mentoré. (A, journal réflexif #9)

L'étudiant-chercheur a continué de transcrire les enregistrements audio des séances précédentes, ce qui a contribué aussi à préparer son animation et à se donner l'objectif d'aider les participants et le client à bien identifier la problématique. Enfin, avant d'amorcer la séance de GCP, il a fait le point sur les présences et absences.

4.2.5.1 Fonctions d'animation

Au total, 46 segments relatifs aux fonctions d'animation ont été relevés dans le verbatim de cette dernière séance de GCP, sur un total de 50 segments regroupés sous la grande catégorie « Déroulement ». La fonction de facilitation en comporte sept (15 %), la fonction de contrôle/organisation en comprend 10 (22 %), la fonction de clarification en regroupe 19 (41 %) et la fonction de stimulation en compte 10 (22 %).

Fonction de facilitation

La facilitation est manifestée à plusieurs reprises par l'animateur à travers une communication visant principalement à aider des personnes ou le groupe à mieux comprendre ce qu'elles vivent (ce qu'il vit). En voici deux exemples types :

[tu lui a dit] ce qui va arriver s'il continue comme cela [...] Même quand la vérité est difficile à accepter de la part de la personne qui la reçoit. (A, séance 5)

Oui, c'est de prendre une autre posture et de s'entraider comme on l'a fait la dernière fois, à la dernière séance du GCP, regarder sous différents angles la problématique. Et comme on dit, quand on est trop collé contre l'arbre, on voit même plus la forêt. Tous ensemble on peut y arriver. (A, séance 5)

Fonction de contrôle/organisation

Lors de cette séance, l'animateur a principalement manifesté la fonction contrôle/organisation en : gérant le temps; rappelant des étapes et leur déroulement ainsi que le fonctionnement proposé par le groupe; accordant la parole; ponctuant la fin des rencontres de GCP tout en rappelant les actions de recherche à venir, auprès des participants et, donnant une consigne en lien avec l'utilisation des fiches réflexives.

- Gérer le temps

Je propose de prendre deux à trois minutes pour remplir la fiche réflexive [afin de] faire un retour sur la dernière rencontre. (A, séance 5)

- Rappeller des étapes et leur déroulement.

Nous sommes à l'étape cinq. P3 prend deux à trois minutes, pour faire une synthèse et pour nous présenter ton plan d'action pour résoudre ta problématique avec ton mentoré. (A, séance 5)

- Rappeler le fonctionnement proposé dans le groupe.

En fait à cette étape-ci, je peux laisser une certaine discussion, mais autant que possible la personne qui consulte doit se taire et prendre des notes. Tu pourras intervenir un peu plus tard. (A, séance 5)

- Accorder la parole.

Ok bon, correct, laquelle de vous deux ? (A, séance 5)

- Ponctuer la fin des rencontres de GCP et rappeler les actions de recherche à venir, auprès des participants.

On se rencontre [une dernière fois] aujourd'hui, et une autre fois, on va faire une rencontre bilan (A, séance5)

- Donner une consigne en lien avec l'utilisation des fiches réflexives.

Fais juste les retranscrire [...] par rapport à la dernière fois, [...] tu es parti avec différentes pistes de solution [...]. (A, séance 5)

Fonction de clarification

Lors de cette dernière séance, la clarification est principalement utilisée par l'animateur pour : expliciter le fonctionnement d'une étape et pour reformuler et synthétiser des propos.

- Expliciter le fonctionnement d'une étape.

Oui, c'est de prendre une autre posture et de s'entraider, comme on l'a fait la dernière fois, à la dernière séance du GCP. Regarder sous différents angles, la problématique. (A, séance 5)

- Reformuler et synthétiser des propos.

Ce que je peux comprendre, c'est que tu lui dis « écoute, faudrait que tu m'apportes un plan d'affaires ». Lui, il dit « oui », mais il ne l'apporte pas. (A, séance 5)

Fonction de stimulation

Lors de la cinquième séance de GCP, la fonction de stimulation s'exprime, chez l'animateur, principalement par la formulation de questions visant à révéler des apprentissages ou à stimuler la participation. Voici deux exemples types.

- Questionner les apprentissages.

Pendant qu'on est avec toi, qu'est-ce que la séance t'aura appris, autre que de régler ton problème par rapport à ton mentoré ? (A, séance 5)

- Questionner pour stimuler la participation.

[Vous avez des] suggestions ? Idées ? Commentaires ? (A, séance 5)

4.2.5.2 Thème central abordé

Pour cette dernière séance du GCP, le participant P3 est le client. Il voudrait que son mentoré lui présente un plan d'affaires, mais le mentoré ne le fait pas. Il craint que son mentoré fasse faillite. La question centrale au cœur de la problématique amenée est la suivante : quelles sont les pistes d'actions et suggestions qui inciteraient mon mentoré à faire les actions nécessaires à la réussite de son projet ?

4.2.5.3 Soutien à la formation continue

Lors de cette cinquième première séance, 64 (43 %) segments correspondent à cette catégorie. Parmi ces segments, 55 (86 %) correspondent à des connaissances partagées dans le groupe et 9 (14 %) segments reflètent des modalités de soutien émotionnel.

Connaissances partagées dans le groupe

Une synthèse des partages, aux étapes quatre et six de cette cinquième séance de GCP, permet de faire ressortir des connaissances partagées principalement portant sur des stratégies communicationnelles d'accompagnement.

- des stratégies communicationnelles d'accompagnement
 - Prendre une distance émotionnelle par rapport à ce que vit la personne accompagnée.

[...] Comme mentor, il faut garder une certaine distance [...].
(P1, séance 5).

- Être honnête dans ses échanges avec son mentoré.

Je le supporte dans ses rêves, mais je dois lui donner l'heure juste, même si à ce moment-là, il pense que je ne suis pas gentil de dire cela. Mais dans le long terme, ça va l'aider. Il faut être honnête avec notre mentoré.
[...] Des fois, il faut appliquer *tough love* pour faire avancer le mentoré.
(P1, séance 5).

- Clarifier les attentes et les perceptions, dans la relation mentorale.

Je prends conscience de l'importance de la clarté des attentes [...]. Les relations humaines amènent des perceptions. On assume des choses, on a des opinions, on a des jugements. Il est important de clarifier tout ça pour garder la relation en vie. Il est important de fixer les attentes de part et d'autre, clairement, pour rendre la dyade viable et intéressante. (P4, séance 5)

- Aider la personne accompagnée à se structurer dans sa vie professionnelle, par exemple, en lui proposant un échéancier et en l'amenant à se commettre.

Il faut l'aider à se structurer et de lui donner des échéanciers réalisables en une semaine ou dans un mois, mais avoir un échéancier à respecter. (P1, séance 5)

Tu dois lui demander qu'il se commette, qu'il s'engage à faire ce que tu lui demandes avec une date précise. (P4, séance 5)

Modalités de soutien émotionnel

Lors de la dernière séance de GCP, des modalités de soutien émotionnel sont manifestées auprès de la personne cliente. Les segments analysés reflètent les manifestations suivantes : de la validation et de la valorisation. En voici des exemples types.

- Valider des actions de la personne cliente.

Voilà ce que je pense : P3, tu en as fait plus qu'il le fallait. Tu as été plus patient qu'il le fallait. Tu as fait tout ce que tu pouvais. (A, séance 5)

- Valoriser l'expertise de la personne cliente.

Parce que tu as beaucoup de valeur P3. Tu as toute une expertise dans le monde des affaires. Tu lui offres cette expertise et quelqu'un d'autre pourrait en bénéficier [...]. (A, séance 5)

4.2.5.4 Réinvestissement des connaissances partagées

Lors de cette dernière séance de GCP, 12 segments relatifs cette catégorie ont été relevés et analysés, dont cinq (42 %) sont tirés du verbatim et sept (58 %) proviennent des fiches réflexives. La sous-catégorie « intention de réinvestissement » en comprend quatre (33 %) et la sous-catégorie « action de réinvestissement », en comprend huit (67 %).

Intension de réinvestissement

- Proposer un échéancier à son mentoré.

Je vais faire un autre pas, [...] je suis prêt à le faire. [...] c'est du *tough love*. Je peux être un bon gars quand même, mais je veux que son projet avance donc je vais lui dire que je veux son plan d'affaire pour la semaine prochaine ou je vais cesser la relation. (P3, client, séance 5)

- Préciser les attentes dans la relation mentorale.

Il est important de savoir quelles sont les attentes, de part et d'autre. (P4, séance 5)

Actions de réinvestissement

Les actions réinvesties déclarées par les participants sont les suivantes : prendre le temps de se présenter à son mentoré; prendre en compte la culture du mentoré pour ajuster son comportement; prendre le temps d'écouter et de connaître le mentoré; questionner les attentes et intentions du mentoré et développer la relation mentorale.

- Prendre le temps de se présenter à son mentoré.

Donc ça m'a permis de faire un recul. Avant de commencer ma première rencontre, je me suis présentée. C'est plutôt elle qui est allée directement aux objectifs. Elle était plus pressée que moi [...]. Je trouvais que j'avais changé. (P4, séance 5)

- Prendre en compte la culture du mentoré pour ajuster son comportement.

Donc, la première réaction que j'ai eue, c'est de me dire : « quelle sorte de vin que j'apporte? » Heureusement, j'ai dit non. Ils ne boivent pas d'alcool. J'ai pensé pour le chocolat, je vais amener des fleurs, mais oublie le vin. J'ai finalement apporté une boîte de chocolat pour la madame, et le monsieur m'a souhaité bienvenue à la porte. La madame est restée plus loin, je n'ai pas touché à la dame, car j'ai préféré attendre qu'elle s'avance plutôt, elle. J'ai passé une excellente soirée, c'était très bon et j'y ai passé trois heures, je me sens plus confiant maintenant face aux personnes musulmanes. (P1, séance 5)

- Prendre le temps d'écouter le mentoré

J'ai mis l'emphase sur l'écoute, de prendre le temps [...] avant de sauter dans le vif du sujet. (P3, séance 5)

- Prendre le temps de connaître le mentoré

Prendre plus de temps pour connaître la mentorée. (P4, séance 5)

- Questionner les attentes et intentions du mentoré.

Poser plus de questions sur ses attentes et intentions à mon égard en tant que mentor. (P4, séance 5)

- Développer la relation mentorale.

Développer une relation dans le but de mieux servir. (P4, séance 5)

4.2.5.5 Appréciation de la séance de GCP

La compilation des appréciations chiffrées inscrites sur les fiches réflexives des personnes participantes présentes lors de cette séance montre une appréciation moyenne de 5.

Tableau 4.7 Fréquence du degré d'appréciation du déroulement de la séance de GCP

Participant	P1	P2	P3	P4	Moyenne
Séance 5	5	-	5	5	5

Cette appréciation positive est éclairée qualitativement par neuf segments, dont cinq sont tirés du verbatim et quatre proviennent des fiches réflexives. Les éléments d'appréciation portent sur les aspects suivants :

- Les éléments/connaissances/informations partagés dans le groupe.
La rencontre a permis à tout le monde de partager ses idées. (P1, séance 5)
- Les discussions au sujet de problématiques vécues et les solutions possibles.
C'est intéressant de discuter de problématique et de solutions possibles (P4, séance 5)
- L'écoute mutuelle.
L'écoute je pense [que] c'est la clé. (P3, séance 5)
- Les apprentissages fait dans le GCP.
À ce jour, moi, j'apprends par mes relations avec vous autres. Mais j'apprends un peu de moi-même. (P3, séance 5)
- La méthode, la structure de la séance de GCP, qui facilite l'équité dans la prise de parole.
Et ce que j'aime, c'est la structure parce qu'on laisse la chance à tout le monde de parler. (P3, séance 5)
- Le respect mutuel dans le groupe.
Tout le monde se respecte. (P4, séance 5)
- Le fait d'augmenter sa confiance en soi.
[...] je suis très confiant. Je repars avec cela. Je gagne de quatre à cinq semaines avec cette prise de conscience. [...] j'ai plus confiance en moi. [...] Moi, je pense que c'est surtout cela que je retiens de la séance du GCP, de ne plus avoir peur. (P3, client, séance 5)

Maintenant que les résultats découlant des séances de GCP sont exposés, il importe de présenter ceux issus de l'entretien de groupe semi-dirigé ayant été réalisé au terme

de l'intervention. Ces résultats mettent en relief des retombées ainsi que des aspects appréciés de leur expérience d'avoir participé, au final, à un GCP.

4.3 Résultats issus de l'entretien de groupe semi-dirigé (rencontre bilan)

Cette partie expose les résultats issus de l'analyse de 240 segments traités à partir du verbatim d'un entretien de groupe semi-dirigé ayant eu lieu au terme de l'intervention, soit le 22 novembre 2016. À titre de rappel, cet entretien de groupe visait, d'une part, à recueillir le point de vue des mentors, quant aux retombées de leur participation au GCP. D'autre part, il a permis de relever des aspects ayant contribué aux retombées nommées.

Tableau 4.8 Fréquence et pourcentage des segments selon les catégories analysées

Séance bilan	N = 240	100 %
Retombées	<i>n</i> = 31	12 %
Appréciation	<i>n</i> = 49	21 %
Déroulement	<i>n</i> = 144	60 %
Autres segments non pertinents	<i>n</i> = 18	7 %

Des 240 segments analysés, 31 (12 %) correspondent à des retombées déclarées par les personnes participantes. Des éléments d'appréciation sont également dévoilés dans 49 (21 %) segments. Quant aux autres segments (*n* = 162; 67 %), ces derniers

correspondent au déroulement de la rencontre ($n = 144$; 60 %), soit à l'animation, ainsi qu'à segments non pertinents ($n = 18$; 7 %), par exemple, des diversions.

4.3.1 Résultats quant aux retombées de la participation aux GCP

Les principales retombées déclarées par les personnes participantes lors de cette rencontre bilan sont les suivantes.

- Prendre conscience de l'importance du respect mutuel dans la relation de mentorat.

Je pense qu'en prenant conscience de l'importance du respect dans les séances de codéveloppement, cela m'a fait réaliser que cela est aussi important dans la relation [de mentorat] parce qu'on doit mutuellement se respecter. (P4, séance bilan)

- Mieux structurer ses rencontres de mentorat.

Grâce au codéveloppement, le processus d'accompagnement a pris une notion peut-être un peu plus structurée qu'avant, dans ma tête et dans mes actions. [...] J'essaie de donner plus une structure à nos rencontres [de mentorat] [...]. (P4, séance bilan)

- Prendre le temps d'être davantage à l'écoute de la personne accompagnée pour apprendre à la connaître.

Ce que je fais maintenant, avec mes mentorés, je prends mon temps pour mieux les connaître. J'écoute plus [...]. [Avant], j'avais tendance à jouer le rôle de consultant et d'aller très vite sur l'objectif à réaliser. (P1, séance bilan)

- Recadrer son rôle.

Au départ, je me voyais plus comme une amie, et il y avait un danger là-dedans quand on est trop proche, que ça déborde le cadre de l'accompagnement. Tu n'es pas la sœur, tu n'es pas la mère, tu n'es pas la personne qui va prêter de l'argent si l'autre en a besoin. Maintenant, je suis celle qui accompagne [...]. Auparavant, je croyais qu'en étant l'amie, je pouvais apporter plus, mais plus maintenant. (P2, séance bilan)

- Exercer davantage la fonction soutien auprès de la personne accompagnée.

Auparavant, je suggérais toutes les informations possibles pour se trouver rapidement un travail [...]. Auparavant, j'aurais passé son curriculum au peigne fin, je l'aurais quasiment fait pour elle. Mais maintenant, je ne m'en mêle pas. [...]. Moi, je me perçois vraiment comme un support, vraiment je suis un support derrière elle, je suis là, si t'as besoin de moi, je suis là. (P4, séance bilan)

Dans le passé, je voyais l'absence de nouvelles des personnes que j'accompagnais comme de la mortalité! [...] Je suis là pour un soutien, peut-être un peu plus ponctuel. De temps en temps, je leur demande si tout va bien, s'ils ont des questions [...] s'ils ont quelque chose à me demander. Ils me le demandent et voilà. (P2, séance bilan)

- Utiliser de nouveaux moyens de communication avec les personnes accompagnées.

[...] je les ai rajoutées à mon Facebook professionnel. Comme ça, cela me permet de clavarder plus facilement avec eux [...]. (P2, séance bilan)

- Reconnaître son besoin de soutien, comme mentor, pour être efficace dans un accompagnement interculturel.

Je n'étais pas suffisamment équipé pour les enjeux culturels et je n'ai pas demandé de l'aide. J'ai essayé de régler tout ça moi-même. Mais ça a peut-être été une erreur de ma part. (P1, séance bilan)

- Reconnaître l'importance de bien comprendre une problématique avant de donner des solutions.

[...] avant de parler de solution, on va s'entendre sur la problématique [...], ne pas être certain [...] avant de donner des solutions, ce n'est pas efficace. (P3, séance bilan)

- Prendre conscience de la pertinence de confronter parfois le mentoré.

Oui je vais l'aider, je vais avoir de l'empathie, mais je vais [...] dire des choses plus difficiles. Donc, c'est un peu plus une prise de conscience à niveau là. (P4, séance bilan)

4.3.2 Résultats quant aux aspects ayant contribué aux retombées déclarées

Les principaux aspects ayant contribué aux retombées déclarées par les personnes participantes, lors de la rencontre bilan sont les suivantes :

- Les partages (de solutions, d'informations, d'expériences)
- L'animation (adaptation au groupe, gestion du temps de parole, contrôle de la méthode, rappel à l'ordre, aide pour comprendre la problématique)
- Le groupe (coopération entre les membres, stabilité du groupe, compatibilité, dynamique du groupe, générosité, humilité et accueil de chacun)
- Le respect (des idées des autres, du temps de parole)
- Le sentiment de sécurité ressenti dans le groupe (de ne pas se sentir jugé, ne pas se sentir sur la défensive)
- La diversité des points de vue (solutions et visions différentes, pratiques diverses)
- La méthode du GCP (par étapes, protocole efficace, donne la liberté au client de choisir les pistes qui lui conviennent le mieux, facilite la compréhension de la problématique, pousse le client à agir)
- La confidentialité
- Le soutien (ne pas se sentir seul)

4.4 Synthèse des résultats

En somme les résultats présentés plus haut permettent de faire ressortir des aspects de l'intervention réalisée à prendre en compte dans l'interprétation des résultats qui sera faite au prochain chapitre. En effet, ces aspects d'intervention pourraient moduler les

résultats (Lafranchise et *al.*, 2019; Payette et Champagne, 2010; Sabourin et Lefebvre, 2017).

- Planification et organisation des rencontres dans lesquelles se sont déroulées des séances de GCP

Le contexte des rencontres devra être pris en compte afin de bien comprendre les conditions dans lesquelles les séances de GCP se sont déroulées. D'abord, rappelons que toutes les rencontres ont eu lieu à la même heure et au même endroit, à l'UQAM et se déroulaient selon le même scénario, à chaque fois (prise de contact, séance utilisant la méthode du GCP en sept étapes et conclusion). Elles se sont étalées sur une période de six mois, à des intervalles variant de huit à deux semaines, les deux premières rencontres étant les plus distantes et les deux dernières étant les plus rapprochées. En moyenne, les rencontres ont été d'une durée d'environ deux heures, et à chacune, trois ou quatre participants sur un total de quatre étaient présents.

- Le climat dans le groupe

Si la première rencontre s'est déroulée dans un climat plutôt tendu et s'est avérée ardue pour l'animateur, les suivantes se sont déroulées dans un climat plus favorable et avec plus d'aisance.

- La démarche réflexive et les moyens d'autodéveloppement de l'étudiant-chercheur-animateur

Il faut rappeler que l'animateur en était à sa première animation d'un GCP et donc, qu'il n'avait pas d'expérience antérieure d'animation d'un GCP sur laquelle s'appuyer. Il s'est donc donné des moyens pour améliorer sa pratique, soit l'écoute des enregistrements audio des séances de GCP, tenir un journal de bord afin de décrire et réfléchir sur sa pratique d'animation et se donner des objectifs en lien avec

des constats tirés de la réflexion découlant de l'écoute des enregistrements audio, à chacune des rencontres.

Au départ, l'animateur s'était fixé l'objectif de faciliter un climat détendu dans le groupe. Puis, à la deuxième rencontre, tout en poursuivant ses efforts pour faciliter un climat détendu, il avait également pour objectif de consolider et formaliser le GCP, à la suite au départ de deux participants et avec l'ajout d'un nouveau. Il importe de souligner qu'à chacune des rencontres, l'animateur s'assurait d'offrir des breuvages et de la nourriture aux personnes participantes. Il prenait également soin de prendre contact avec chacune et lors des première et seconde séances, il a proposé un tour de table afin que chacun puisse se présenter aux autres. Il informait également le groupe au sujet des absences et s'assurait d'intégrer adéquatement les nouvelles personnes qui s'ajoutaient. Aussi, un aspect souligné dans la littérature portant sur les GCP favorisant le climat, consiste en le fait de proposer au groupe de se donner des règles de fonctionnement, ce qu'il a fait. Il est possible de croire que toutes ces actions ont pu contribuer à susciter un climat favorable dans le groupe.

Il faut aussi rappeler que deux personnes participantes présentes lors de la première rencontre se sont retirées à la suite de cette première séance. Le climat et la dynamique du groupe dépendant des personnes le constituant, cela pourrait également être un aspect à considérer.

C'est à partir de la troisième rencontre qu'il semble avoir atteint ces objectifs en constatant le bon déroulement de la séance de GCP. À partir du moment que le groupe était stabilisé et que la dynamique du groupe facilitait le bon déroulement, il est possible de constater que l'animateur s'est donné des objectifs de développement de compétences plus spécifiques, soit d'améliorer son animation, et plus particulièrement en : étant attentif à ce qui est dit, en facilitant l'émergence de pistes

de solutions, en intervenant seulement au besoin, en arrêtant de faire des digressions et en aidant les participants et le client à bien identifier la problématique. Tous ces moyens pourraient avoir contribué au développement de ses compétences en animation et lui faire gagner de l'aisance au fil des cinq rencontres.

- Les fonctions d'animation mobilisées par l'étudiant-chercheur-animateur

En lien avec les objectifs et actions nommés plus haut, les résultats relatifs aux fonctions d'animation mobilisées par l'animateur (étudiant-chercheur) durant les séances de GCP, montre qu'effectivement, il a mis beaucoup d'effort à faciliter le climat du groupe, principalement par une communication accueillante et en questionnant ou reflétant le climat auprès du groupe, mais aussi en aidant le groupe à comprendre ce qu'il vit ou à se sortir d'une impasse momentanée.

Au cours des séances, il est possible de remarquer que l'animateur a utilisé à maintes reprises, et ce, à toutes les rencontres, la reformulation et la synthèse afin de clarifier des propos tenus par les personnes participantes. Aussi, selon ce qui était exprimé lors des rencontres, il a pu donner des précisions, des explications, mettre en lumière des processus (ex. processus d'apprentissage social qui sous-temps le GCP) ou encore donner des consignes.

On remarque aussi qu'il a dû à plusieurs reprises, et durant toutes les séances, gérer les temps de parole. Très souvent aussi il a dû rappeler la méthode et ses étapes, des règles de fonctionnement et gérer le temps. Ce n'est que lors de la première séance qu'il a dû recentrer le groupe sur la problématique. Enfin, il a également communiqué au sujet de l'organisation des séances ultérieures et d'actions à venir, auprès des participants.

Enfin, il est possible de mettre en relief certains éléments de sa communication avec le groupe visant à stimuler les apprentissages, tels que : le partage d'une référence de lecture ou de ressources, des retours et questionnements au sujet des apprentissages des personnes participantes découlant des séances et des actions concrètes suivant les séances ainsi que des incitations auprès des personnes participantes à se donner un objectif d'apprentissage.

- Le contenu abordé lors des séances de GCP.

Toutes les séances de GCP portaient sur des situations d'accompagnement auprès de personnes immigrantes, et en majorité, en contexte de relations mentoriales (4/5). Les thématiques ou problématiques abordées ont été les suivantes : la difficile conciliation travail-études chez les nouveaux arrivants; l'encadrement et l'accompagnement d'un stagiaire immigrant; l'accompagnement centré sur le problème versus centré sur la personne; la diversité religieuse dans l'accompagnement et la responsabilité de chacun dans le cheminement et la mise en action de la personne accompagnée.

- Les connaissances partagées dans le groupe.

Découlant des situations adressées dans le groupe, les personnes participantes ainsi que l'animateur ont pu partager différentes connaissances regroupées ici sous la forme d'une synthèse.

D'entrée de jeu, les résultats indiquent que les mentors du groupe participant proposent de privilégier l'accompagnement en dyade, plutôt qu'à plusieurs. Cela éviterait certaines incohérences qui mettent parfois la personne accompagnée dans une situation d'ambiguïté, ne sachant pas trop à qui se référer. Aussi ils constatent l'importance de structurer les rencontres d'accompagnement et de se donner des règles de fonctionnement afin d'augmenter l'efficacité des rencontres mentoriales. Une discussion au sujet des attentes, des besoins, des perceptions et de sens de la

relation mentorale ainsi que des objectifs à poursuivre s'avère nécessaire au début du jumelage, mais aussi à tout moment lorsque nécessaire, pour faire le point sur la relation. Pour cela, les mentors affirment qu'il faut ralentir le rythme et réfléchir sur la relation.

Ils soulignent l'importance de se renseigner sur la culture de l'autre pour faciliter la relation mentorale et de prendre le temps de connaître la personne accompagnée. Selon eux, il importe de comprendre et reconnaître la réalité vécue par les personnes immigrantes. Par exemple, la personne immigrante peut vivre des remises en question, avoir de grandes attentes et vivre des « up and down » vu la réalité à accepter, parfois en lien avec la non-reconnaissance de ses diplômes obtenus dans son pays d'origine. De plus, elle peut ne pas du tout savoir ce qu'est le mentorat. C'est pourquoi les mentors participants conviennent qu'il importe de demander des informations sur l'état de bien-être de la personne accompagnée.

Aussi il importe de se révéler l'un à l'autre, c'est-à-dire que chacun parle de soi, dans le but de se trouver des affinités (points en commun) et faciliter l'établissement de la relation mentorale. Pour mieux connaître la personne immigrante accompagnée, les mentors proposent de questionner pour faire verbaliser et d'échanger sur une période suffisamment longue.

Se centrer sur la personne accompagnée se révèle être un aspect essentiel pour bien accompagner. Et pour y arriver, ils soulignent l'importance de l'écoute pour mieux connaître la personne immigrante accompagnée, mais aussi pour mieux la soutenir. Pour les mentors participants, ce soutien peut prendre différentes formes : rassurer; offrir du renforcement positif; fournir des pistes de solution, mais sans lui dire comment régler ses problèmes; aider à cerner l'essentiel de l'accessoire ainsi que ses objectifs de carrière; souligner l'atteinte des objectifs et les apprentissages; proposer

des défis sous la forme d'actions précises et ordonnées par priorités; questionner en utilisant « comment » plutôt que « pourquoi »; protéger vu sa méconnaissance de nos modes de fonctionnement et l'aider à se révéler à elle-même.

Les mentors conviennent qu'il peut parfois être nécessaire de confronter la personne accompagnée en lui donnant une rétroaction honnête, qui peut parfois être sensible parce que révélant des aspects que le mentoré ne veut peut-être pas voir ou n'est pas prêt à entendre. Pour le groupe de mentors, cela peut s'avérer nécessaire pour l'aider à avancer. Enfin, ils soulignent aussi l'importance de faire respecter leurs limites, ce qui implique de prendre une distance émotionnelle par rapport à ce que vit la personne accompagnée et par rapport à la relation mentorale. En conclusion, la communication dans la relation d'accompagnement leur apparaît centrale.

Dans le contexte d'une relation mentorale interculturelle, le groupe de mentors soulève l'importance d'aider la personne immigrante à bien connaître la culture québécoise et ses codes afin de faciliter son intégration sociale et culturelle, ce qui se veut un moyen de favoriser son employabilité et son maintien en emploi, par la suite. Dans le cas de différences religieuses, il importe aussi d'échanger à ce sujet, lors des rencontres mentores. Les mentors pensent qu'il importe d'informer au sujet des pratiques, dans la culture d'accueil, de l'éclairer au sujet des processus d'embauche et des codes sociaux en milieu de travail, avec les collègues, les patrons, etc. Enfin, ils recommandent de faciliter le réseautage socioprofessionnel et de lui faire connaître des ressources.

Enfin, les mentors participants évoquent certains impacts possibles de la relation mentorale pour une personne immigrante, soit les suivants : une expérience significative qui dépasse le simple appui à la recherche d'un travail.

- Soutien manifesté dans le groupe

Toutes les connaissances échangées dans le groupe et exposées dans le point précédent peuvent être considérées comme des manifestations de soutien instrumental. En effet, ces partages exprimés principalement à l'étape quatre des cinq séances de GCP, visaient à soutenir les clients dans la résolution de leur problématique. Mais le soutien s'est également manifesté autrement. Il fut aussi émotionnel et exprimé de différentes manières auprès des clients par : le reflet d'émotions ou de sentiments perçus à travers la communication non verbale; la validation de propos ou d'action; la valorisation d'habiletés, d'expertises, d'expériences; la confirmation du rôle significatif que le mentor joue auprès de sa personne accompagnée et des encouragements à poursuivre une action, une façon de faire ou une manière d'être auprès de personnes immigrantes accompagnées.

- Intention de réinvestissement des connaissances partagées.

Aux étapes cinq et six des séances de GCP, les personnes participantes étaient invitées à partager leurs intentions de réinvestissement des connaissances partagées, dans leurs pratiques mentales. À cette étape, les intentions révélées sont les suivantes :

- préciser les attentes et objectifs de chacun dans la relation mentorale;
- prendre davantage le temps d'écouter, de comprendre la personne immigrante et de connaître la personne immigrante en vue de mieux l'aider;
- accorder davantage d'importance à la dimension humaine dans la relation d'accompagnement;
- aborder la dimension culturelle et interculturelle avec la personne immigrante en échangeant avec elle au sujet de : leurs cultures respectives et des pratiques dans la culture du pays d'accueil;
- rassurer la personne immigrante;
- aider la personne immigrante à trouver ses propres solutions;
- faciliter l'intégration socioprofessionnelle de la personne immigrante;

- changer sa manière de fonctionner dans la relation d'accompagnement par exemple : mieux structurer son accompagnement, assigner des tâches plus précises et proposer un échéancier;
- proposer des loisirs.

Un mentor s'est aussi donné l'intention de proposer la méthode du GCP à d'autres mentors de son organisme d'attache.

- Retombées déclarées par les mentors participants.

Les résultats synthétisés ici exposent l'ensemble des retombées déclarées par les mentors participants, dans leurs pratiques mentores, découlant de leur participation au GCP :

- avoir mieux structuré ses rencontres d'accompagnement;
- avoir échangé sur les besoins, les attentes ou les intentions;
- avoir pris davantage le temps d'écouter et de connaître le mentoré;
- avoir pris davantage le temps de se présenter (révélé) à son mentoré;
- avoir pris du recul dans la relation d'accompagnement;
- avoir développé la relation mentorale;
- avoir recadré son rôle de mentor;
- avoir pris conscience de l'importance du respect mutuel dans la relation de mentorat;
- avoir reconnu l'importance de bien comprendre une problématique avant de donner des solutions;
- avoir donné davantage de rétroactions;
- avoir pris conscience de la pertinence de parfois confronter le mentoré;
- avoir davantage exercé la fonction soutien;
- avoir utilisé de nouveaux moyens de communication avec les personnes accompagnées;
- avoir pris en compte la culture du mentoré pour ajuster son comportement (son accompagnement);
- avoir reconnu son propre besoin de soutien, comme mentor, pour être efficace dans un accompagnement interculturel.

- Appréciation des séances de GCP et aspects ayant contribué aux retombées déclarées.

Enfin, il importe de souligner l'appréciation généralement positive des séances de GCP par les personnes participantes. En effet, la moyenne des appréciations est très positive (4,5 sur 5). Seule la première rencontre semble avoir été moins appréciée, ce qui est en cohérence avec le climat tendu et les difficultés révélées par l'animateur, dans son journal de bord. Cette appréciation plus mitigée est toutefois aussi mise en lien par des personnes participantes avec leur manque d'aisance par rapport à la méthode, au début, mais aussi avec le fait que le groupe s'est décentré de l'objectif de la séance, à différents moments, lors de cette première séance.

Qualitativement, cette appréciation positive est mise en lien, par le groupe de mentors participants, avec différents aspects nommés à la fin de chacune des séances (à l'étape six). Elles sont nommées ci-bas selon leur ordre d'importance, c'est-à-dire selon leur fréquence d'apparition dans les propos des mentors participants, à chacune des séances :

- éléments/connaissances/informations partagés dans le groupe;
- apprentissages faits dans le groupe;
- discussion et problématiques abordées, entraide, respect mutuel, écoute, prise de parole équitable, l'expérience du codéveloppement;
- participation des personnes présentes et dynamique de groupe restreint;
- méthode et la structure de la séance de GCP pour apprendre collectivement et atteindre des objectifs;
- étape du questionnement (étape deux de la séance) pour bien saisir les enjeux de la problématique;
- solutions générées;
- briser l'isolement;
- augmentation de la confiance en soi;
- logistique.

Les principaux aspects ayant contribué aux retombées, tels que déclarés par les mentors participants lors de la rencontre bilan, pourraient aussi avoir contribué à cette appréciation. En effet, plusieurs des aspects nommés rejoignent les aspects appréciés, et d'autres les complètent :

- les partages (de solutions, d'informations, d'expériences);
- de la méthode, rappel à l'ordre, aide pour comprendre la problématique);
- la diversité des points de vue (solutions et visions différentes, pratiques diverses);
- le groupe (coopération entre les membres, stabilité du groupe, compatibilité, dynamique du groupe, générosité, humilité et accueil de chacun);
- le respect (des idées des autres, du temps de parole);
- le sentiment de sécurité ressenti dans le groupe (de ne pas se sentir jugé, ne pas se sentir sur la défensive);
- la confidentialité;
- le soutien (ne pas se sentir seul);
- la méthode du GCP (par étapes, protocole efficace, donne la liberté au client de choisir les pistes qui lui conviennent le mieux, facilite la compréhension de la problématique, pousse le client à agir);
- l'animation (adaptation au groupe, gestion du temps de parole, contrôle).

Tous les éléments soulevés dans cette synthèse des résultats doivent être considérés pour interpréter les retombés de l'intervention, soit l'apport du groupe GCP en tant qu'approche de formation continue des mentors appuyant les efforts d'insertion et d'intégration socioprofessionnelles de personnes immigrantes. Le prochain chapitre propose de revenir sur chacun de ces éléments et de les interpréter à la lumière d'éléments théoriques pertinents.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Ce dernier chapitre propose d'abord une interprétation des résultats présentés au chapitre précédent. Pour se faire, ces résultats sont mis en relation avec des notions relevées dans la littérature scientifique portant sur la relation mentorale, et l'accompagnement, la formation des mentors et la communication interpersonnelle entre mentor et mentoré. Les explications théoriques permettent de mieux comprendre les résultats obtenus et de répondre à la question posée dans le cadre de cette recherche-intervention soit : en quoi le groupe GCP, selon la méthode de Payette et Champagne (2010), est-il pertinent pour la formation continue des mentors qui ont comme objectif d'appuyer les efforts d'insertion et d'intégration socioprofessionnelles de personnes immigrantes ?

Cette recherche –intervention a aussi pour objectifs spécifiques de :

- analyser les retombées de la participation à un GCP, en tant que modalité de formation continue, chez des mentors qui ont pour objectif d'appuyer les efforts d'insertion et d'intégration socioprofessionnelles de personnes immigrantes. Plus spécifiquement de :
 - décrire les connaissances partagées par les personnes participantes, lors des séances de GCP;

- décrire les réinvestissements des connaissances partagées, dans les pratiques de mentorat des personnes participantes.
- analyser des aspects contribuant aux retombées de la participation au GCP chez des mentors participants. Plus précisément de :
 - décrire le contexte des séances de GCP;
 - décrire des aspects communicationnels facilitant la formation continue des mentors lors des séances de GCP, y compris les fonctions d'animation manifestées par l'étudiant-chercheur;
 - décrire l'appréciation des séances de GCP, chez les mentors participants.

Une fois l'interprétation des résultats complétée, une discussion au sujet des résultats, mais aussi de la démarche de recherche-intervention, comprenant ses forces et ses limites est proposée. Enfin, une conclusion permet de boucler la boucle de ce mémoire, en ouvrant sur des pistes de recherche ainsi que des recommandations.

5.1 Des retombées pertinentes et souhaitables chez les mentors participants

Au regard des résultats obtenus, il est possible d'affirmer que des retombées pertinentes et souhaitables découlent de cette intervention menée auprès des mentors participants, soit la participation à un groupe GCP. Notamment, les mentors ayant participé au GCP déclarent en avoir tiré différents bénéfices qui les ont amenés à améliorer ou à ajuster leurs pratiques mentoriales.

Ces améliorations ou ajustements se révèlent à travers des réinvestissements déclarés par les mentors participants qui vont dans le sens de ce qui est reconnu dans la littérature scientifique, en termes de bonnes pratiques mentoriales. Ces bonnes pratiques en lien avec les résultats de cette recherche-intervention touchent principalement six aspects de la relation mentorale :

- la préparation au mentorat : reconnaître son propre besoin de soutien, comme mentor, pour être efficace, et particulièrement en contexte interculturel;
- la posture à adopter en tant que mentor (rôle) : prendre du recul par rapport à la relation, recadrer son rôle;
- des fonctions mentoriales à exercer : se présenter (se révéler) à son mentoré et prendre le temps de connaître, offrir du soutien;
- des habiletés communicationnelles et relationnelles à mobiliser pour initier et développer une relation mentorale : l'écoute, le questionnement, la rétroaction, la confrontation, le respect, utiliser des moyens de communiquer qui sont adaptés, prendre en compte la dimension culturelle et interculturelle dans la relation mentorale pour ajuster son comportement;
- des contenus à aborder dans les échanges avec un mentoré : les besoins, les attentes ou les intentions, les problématiques que peut vivre le mentoré;
- l'organisation des rencontres mentoriales : structure, règles de fonctionnement, fréquence.

Dans ce qui suit, ces aspects seront mis en relation avec des éléments théoriques, en vue de soutenir la valeur des améliorations ou ajustements déclarés par les mentors participants.

5.1.1 La préparation au mentorat : reconnaître son propre besoin de soutien, comme mentor pour être efficace, et particulièrement en contexte interculturel

On ne naît pas mentor, on le devient. Autrement dit, devenir mentor, cela s'apprend. Comme le soutient Cuerrier (2003), jouer le rôle de mentor dans un cadre formalisé n'est pas nécessairement naturel et exige de bien comprendre ce qui est attendu d'eux. La formation des mentors et le soutien qui leur est offert au cours de leur

expérience mentorale sont des facteurs importants pour assurer la réussite de la relation mentorale (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013; Houde, 2010; Cuerrier, 2003).

Ceci amène à rappeler les résultats de recherche produits par St-Jean et Mitrano-Méda (2013), présentés au premier chapitre de ce mémoire. Ces résultats indiquent, entre autres, que la formation des mentors a un effet positif sur le style d'intervention des mentors auprès de leurs mentorés. Par contre, ni l'expérience professionnelle ni l'expérience antérieure de mentorat du mentor n'influencent positivement la relation mentorale. Et de surcroît, plus le mentor aura eu des mentorés, plus cela s'avère un impact négatif sur l'ensemble des fonctions mentoraes qui touchent davantage les aspects psychologiques de la relation (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013). Il est possible d'émettre l'hypothèse qu'il pourrait en être de même pour l'expérience de mentorat interculturel. Les auteurs concluent que sans une formation continue, la qualité d'intervention des aspects psychosociaux des mentors pourrait diminuer (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013). Il est donc souhaitable que les mentors reconnaissent la valeur de la formation continue et du soutien afin qu'ils soient enclins à rechercher ce soutien pour maintenir la qualité de leurs interventions auprès de leurs mentorés.

Les résultats présentés au chapitre précédent vont dans le sens de ce que soutiennent St-Jean et Mitrano-Méda (2013). Des mentors participants, malgré leurs expériences antérieures d'accompagnement auprès de personnes immigrantes, avouent avoir tendance à davantage se centrer sur les tâches qu'ils souhaitent que le mentoré accomplisse. Ce n'est qu'après une séance de GCP que des mentors participants remettent en question cette manière d'interagir. Ces remises en question ont mené, par la suite, à des ajustements dans les pratiques mentoraes qui prennent davantage en compte la dimension humaine de la relation mentorale, et non seulement la dimension instrumentale de la relation (aider à se trouver un travail, par exemple). Cette prise en compte de la dimension humaine (psychosociale) se manifeste

notamment par les ajustements déclarés suivants : accorder dorénavant plus d'attention aux besoins et aux attentes du mentoré; offrir davantage son écoute; prendre le temps de mieux le connaître et de se présenter à lui; tenter de mieux comprendre ses problématiques plutôt que de conseiller et donner des solutions; prendre en compte la culture du mentoré pour ajuster son comportement et en offrir son soutien.

Ces ajustements appuient donc la pertinence du GCP pour la formation continue des mentors. L'approche du GCP proposée selon la méthode en sept étapes aide donc à prendre conscience de sa manière d'agir avec son mentoré ainsi qu'à susciter des ajustements dans les pratiques mentoraes. D'ailleurs, la méthode et ses étapes constituent un des facteurs nommés par des mentors participants comme ayant contribué aux retombées. En effet, l'approche de formation par le GCP impose d'aborder des situations dans lesquelles les personnes participantes ne se perçoivent pas efficaces ou desquelles elles sont ressorties insatisfaites (étape 1). Cette approche incite à la remise en question. Elle impose de se questionner (étape 2), à formuler une demande d'aide (étape 3) et à prendre en compte de nouvelles façons d'agir et d'interagir, issues des partages de connaissances dans le groupe (étape 4 et 5), en vue d'améliorer ou ajuster ses pratiques.

Il importe toutefois de souligner aussi la volonté d'apprendre et de s'améliorer des principaux mentors ayant participé au GCP, soit P1, P2, P3 et P4 (être mieux formé, devenir meilleur – voir tableau 4.1 du chapitre 4). Ils étaient donc favorablement disposés, dès le départ, à reconnaître leurs besoins d'apprentissage, ce qui pourrait avoir aussi contribué aux résultats obtenus.

5.1.2 La posture à adopter en tant que mentor (rôle) : prendre du recul par rapport à la relation, recadrer son rôle

Savoir prendre du recul par rapport à la relation et recadrer son rôle implique une certaine ouverture à apprendre et à remettre en question ses manières de faire et d'être en relation avec son mentoré, tels qu'abordés dans le précédent point. Adopter une telle posture s'apparente à celle du praticien réflexif. Le praticien réflexif, selon Lafortune et Deaudelin (2002) est capable de décrire et d'analyser sa pratique, d'en examiner son efficacité ou son inefficacité, dans le but de l'ajuster afin de la rendre plus efficace.

Prendre du recul pour examiner périodiquement sa relation mentorale est d'ailleurs une des recommandations que fait Clutterbuck (2014). Les résultats montrent que les séances de GCP, par leur caractère réflexif et interactif, ont permis ces prises de recul sur la relation mentoriales. Les résultats quant aux partages de connaissances dans le groupe, aux intentions de réinvestissement et retombées déclarées exposent bien les préoccupations et réflexions des mentors participants au sujet de leur rôle, de différents aspects de la relation mentorale et de leurs pratiques lors des séances de GCP.

Entre autres, les résultats montrent que des mentors peuvent parfois tomber dans la sympathie, plutôt que de faire preuve d'empathie. Et comme exposé au point précédent, certains mentors peuvent oublier la dimension psychosociale de la relation mentorale et se centrer davantage sur la tâche. Une de ces manifestations dévoilées dans les résultats consiste en le fait de vouloir avancer plus vite que le mentoré, ce qui suscite de la déception ou de la frustration chez les mentors lorsque le mentoré n'accomplit pas les tâches demandées ou ne suit pas les conseils formulés. Certains mentors semblent prendre une trop grande part de responsabilité quant au cheminement de leur mentoré. Or, la relation mentorale est une responsabilité

partagée (Houde, 2010). Autant le mentor que le mentoré en sont responsables. C'est pourquoi il est souhaitable que les mentors prennent une certaine distance émotionnelle dans la relation mentorale, par rapport à ce que vit et accomplit la personne accompagnée (Houde, 2010).

Cette prise de distance émotionnelle dans la relation invite donc à recadrer son rôle, en tant que mentor. Le rôle du mentor, comme le précise Houde (2010), n'est ni celui d'un parent ni celui d'un pair ou ami. Houde (2010) décrit cette posture mentorale comme étant empreinte d'affectivité, mais qui se doit de maintenir une certaine distance émotionnelle. Enfin, cette prise de distance émotionnelle invite aussi à poser ses limites. Ce dernier aspect apparaît d'ailleurs dans les partages des mentors participants comme étant important et découlant de leurs réflexions partagées lors d'une séance de GCP.

5.1.3 Des fonctions mentorales à exercer et des habiletés communicationnelles et relationnelles à mobiliser pour initier et développer une relation mentorale

Les fonctions mentorales et les habiletés communicationnelles et relationnelles sont présentés dans un même point ici, car les unes ne vont pas sans les autres. En effet, il est difficile d'exercer des fonctions mentorales sans exercer en même temps des habiletés communicationnelles et relationnelles.

Comme il a été révélé plus haut, les résultats montrent que des mentors participants accordent davantage d'importance aux fonctions psychosociales du mentorat suite aux séances de GCP, entre autres, le soutien (St-Jean et Mitrano-Méda, 2013; Houde, 2010; Kram, 1985). Il est intéressant de constater que leur représentation du soutien à offrir, exprimée à travers des partages de connaissances dans le groupe, des intentions de réinvestissement ou des retombées déclarées tels que présentés au chapitre précédent, correspond à sept des douze fonctions mentorales décrites par Houde

(2010). Le tableau 5.1 expose cette comparaison. De plus, à l'instar de Houde (2010), les mentors participants pensent qu'il importe d'aider le mentoré à se révéler à lui-même.

Tableau 5.1 Modalités de soutien partagées par les mentors participants correspondant à des fonctions mentoraes de Houde (2010)

Modalités de soutien partagées par les mentors participants.	Fonctions mentoraes (Houde, 2010).
Faciliter l'intégration socioculturelle et socioprofessionnelle de la personne immigrante en abordant la dimension culturelle, entre autres, les codes sociaux et les pratiques de la culture du pays d'accueil.	Guider dans le milieu en lui faisant part des normes, des valeurs et des tabous de la culture.
Aider à avancer, informer sur les ressources et favoriser le réseautage.	Favoriser l'avancement.
Proposer des défis sous la forme d'actions précises et aider à cerner ses objectifs de carrière et à souligner leur atteinte.	Présenter des défis (en tenant compte du projet du mentoré).
Fournir des pistes de solution (mais sans lui dire comment régler ses problèmes).	Conseiller tout en le laissant libre de faire ce qui lui plait
Confronter la personne accompagnée en lui donnant une rétroaction honnête.	Donner de la rétroaction directe, utile et constructive.
Rassurer et offrir du renforcement positif.	Soutenir moralement.
	Sécuriser et confirmer.

Il apparaît donc que la participation des mentors au GCP, par les situations amenées dans le groupe et les partages de connaissances, les intentions de réinvestissement qui en ont découlé, a permis de faire émerger des fonctions mentoraes pertinentes à se rappeler et à mettre en pratique.

Les résultats révèlent aussi une plus grande attention et mobilisation d'habiletés communicationnelles et relationnelles, suite aux séances de GCP. Ces habiletés sont

principalement : la centration sur le mentoré et l'écoute, le questionnement, la rétroaction et la confrontation, l'expression du respect et l'adaptation de ses moyens de communication. Ces habiletés sont perçues par les mentors participants comme aidante pour soutenir le mentoré tout en facilitant l'établissement et le développement de la relation mentorale. Ces résultats sont cohérents avec les propos d'auteurs comme Houde (2010) et St-Jean et Mitrano-Méda (2013), affirmant que le soutien ou l'aide apportée par le mentor se manifeste, entre autres, à travers une écoute active, le questionnement, la rétroaction, la confrontation. Houde (2010) ajoute l'importance de reconnaître les besoins du mentoré, ce qui a été dévoilé dans les résultats comme étant effectivement une habileté mise en pratique par des mentors et découlant de la participation au GCP, tel qu'exposé plus haut.

Selon St-Jean et Mitrano-Méda (2013) une approche de type maïeutique, par le questionnement, est souhaitable, car elle favorise, chez le mentoré, le développement de l'autonomie, la réflexion et l'émergence de solutions. Pour sa part, Houde (2010) soutient que donner de la rétroaction et confronter au besoin peut aider le mentoré dans un processus de prise de décision et à passer l'action. L'auteure ajoute que le mentor doit confronter de manière constructive et qu'il est possible de le faire en proposant des défis réalistes et stimulant (Houde, 2010). Enfin, Houde (2010) accorde une grande importance à la communication dans la relation mentorale et soutient que cette communication doit être empreinte de respect et adaptée au mentoré.

Enfin, les résultats révèlent la valeur accordée par les mentors participants à la prise en compte de la dimension culturelle et interculturelle dans la relation mentorale pour, d'une part, ajuster leur comportement. En effet, ces derniers soulignent l'importance de se renseigner sur la culture de la personne immigrante, de comprendre et reconnaître sa réalité pour faciliter la relation mentorale. D'autre part, ils soulèvent l'importance d'aider la personne immigrante à bien connaître la culture

québécoise et ses codes afin de faciliter son intégration socioculturelle et favoriser son employabilité et son maintien en emploi. Enfin, ils recommandent de faciliter le réseautage socioprofessionnel et de lui faire connaître des ressources.

Clutterbuck et Ragins (2002) soutiennent effectivement que la culture est un facteur important à considérer dans la relation mentorale (Clutterbuck et Ragins, 2002). La prise en compte de la dimension culturelle et interculturelle est donc souhaitable et pertinente. Les situations abordées lors des séances de GCP ont donc permis de faire émerger cet aspect pertinent, à travers les échanges et les partages des mentors participants, ce qui a, en plus, suscité chez certains, des ajustements dans leurs pratiques mentoraes.

5.1.4 Les contenus à aborder dans les échanges avec un mentoré : les besoins, les attentes et les intentions, les problématiques que peut vivre le mentoré

Il est important de connaître les besoins, les attentes et les intentions de part et d'autre ainsi que de bien comprendre les problématiques que peut vivre le mentoré. Voilà ce que certains mentors participants ont mis en pratique. Cette pratique communicationnelle du mentor peut être mise en lien avec l'importance qu'accorde Houde (2010) à la centration sur les besoins et l'expérience du mentoré à travers une écoute active. Pour Clutterbuck (2010), il s'agit du premier niveau de dialogue dans la relation mentorale, consistant en un dialogue social visant principalement à faciliter l'établissement de la relation. Il s'agit donc d'une pratique souhaitable découlant des séances de GCP.

5.1.5 L'organisation des rencontres mentoraes : structure, règles de fonctionnement, fréquence

Les mentors participants constatent l'importance de structurer les rencontres d'accompagnement et de se donner des règles de fonctionnement afin d'augmenter

l'efficacité des rencontres mentales. Dans le groupe, certains mentors affirment les avoir mis en pratique, suite aux séances de GCP.

En résumé, les retombées dans les pratiques mentales des mentors participants, mises en relation avec des éléments théoriques portant sur le mentorat et considérées comme étant des pratiques souhaitables, permettent d'appuyer la pertinence que l'approche du GCP pour des mentors qui appuient les efforts d'insertion et d'intégration socioprofessionnelles de personnes immigrantes. La prochaine partie de ce chapitre aborde des aspects relatifs à l'intervention menée par l'étudiant-chercheur-animateur qui ont contribué à ces retombées pertinentes et souhaitables.

5.2 Discussion des résultats

Dans la partie précédente, les résultats, en termes de retombées de l'intervention menée, ont été analysés et interprétés au regard de leurs pertinences à la lumière d'éléments théoriques mobilisés. Dans cette seconde partie, afin de répondre adéquatement à la question de recherche, il importe de discuter de ces résultats dans l'intention mieux comprendre comment ces résultats ont pu être obtenus dans le cadre spécifique de cette recherche-intervention. Dans un premier temps, différentes pistes ayant émergé des résultats présentés au chapitre précédent seront reprises ici afin d'être approfondies par un éclairage théorique. Puis, les limites méthodologiques, théoriques et pratiques de cette recherche-intervention seront mises en relief avant de conclure.

5.2.1 Les thèmes abordés et les connaissances partagées lors des séances de GCP

Les résultats obtenus, en termes de retombées pertinentes et souhaitables dans les pratiques mentales, pourraient s'expliquer en partie par les thèmes abordés et les connaissances partagées lors des séances de GCP. En effet, il est intéressant de

constater que les retombées (réinvestissements) dans les pratiques mentales telles que déclarées par les mentors participants en grande partie les connaissances partagées lors des séances de GCP. Le tableau 5.2 le démontre bien en exposant la comparaison entre les améliorations ou ajustements dans les pratiques mentales et connaissances partagées dans le groupe lors des séances de GCP.

Tableau 5.2 Améliorations ou ajustements dans les pratiques mentoriales comparées aux connaissances partagées dans le groupe lors des séances de GCP.

Améliorations ou ajustements pertinents et souhaitables dans les pratiques mentoriales.	Connaissances partagées dans le groupe lors des séances de GCP.
<ul style="list-style-type: none"> • Organisation des rencontres mentoriales : structure, règles de fonctionnement, fréquence. • Posture à adopter en tant que mentor (rôle) : prendre du recul par rapport à la relation, recadrer son rôle. • Contenus à aborder dans les échanges avec un mentoré : les besoins, les attentes ou les intentions, les problématiques que peut vivre le mentoré. • Préparation au mentorat : reconnaître son propre besoin de soutien, comme mentor, pour être efficace, et particulièrement en contexte interculturel. • Se présenter (se révéler) à son mentoré • Prendre le temps de connaître. • Offrir du soutien. • Habiletés communicationnelle et relationnelle à mobiliser pour initier et développer une relation mentorale : l'écoute, le questionnement, la rétroaction, la confrontation, le respect, utiliser des moyens de communiquer qui sont adaptés, prendre en compte la dimension culturelle dans la relation mentorale pour ajuster son comportement. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'importance de structurer les rencontres d'accompagnement et de se donner des règles de fonctionnement. • Ralentir le rythme et réfléchir sur la relation. • L'importance de faire respecter leurs limites, ce qui implique de prendre une distance émotionnelle par rapport à ce que vit la personne accompagnée et par rapport à la relation mentorale. • Discussion au sujet des attentes, des besoins, des perceptions et de sens de la relation mentorale ainsi que des objectifs à poursuivre. • Se renseigner sur la culture de l'autre et de prendre le temps de connaître la personne accompagnée. Selon eux, il importe de comprendre et reconnaître la réalité vécue par les personnes immigrantes. • Se révéler l'un à l'autre, c'est-à-dire que chacun parle de soi. • Soutenir de différentes façons • Se centrer sur la personne accompagnée pour bien accompagner. L'importance de l'écoute pour mieux connaître la personne immigrante accompagnée, mais aussi pour mieux la soutenir. • Questionner en utilisant « comment » plutôt que « pourquoi ». • Pour mieux connaître la personne immigrante accompagnée,

<p>les mentors proposent de questionner pour faire verbaliser.</p> <ul style="list-style-type: none">• Il peut parfois être nécessaire de confronter la personne accompagnée en lui donnant une rétroaction honnête.• Dans le contexte d'une relation mentorale interculturelle, l'importance d'aider la personne immigrante à bien connaître la culture québécoise et ses codes afin de faciliter son intégration sociale et culturelle, ce qui se veut un moyen de favoriser son employabilité et son maintien en emploi, par la suite. Dans le cas de différences religieuses, il importe aussi d'échanger à ce sujet, lors des rencontres mentales. Les mentors pensent qu'il importe d'informer au sujet des pratiques, dans la culture d'accueil, de l'éclairer au sujet des processus d'embauche et des codes sociaux en milieu de travail, avec les collègues, les patrons, etc. Enfin, ils recommandent de faciliter le réseautage socioprofessionnel et de lui faire connaître des ressources.• Impacts possibles de la relation mentorale pour une personne immigrante: une expérience significative qui dépasse le simple appui à la recherche d'un travail.• Accompagnement en dyade, plutôt qu'à plusieurs.	
--	--

5.2.2 Des étapes inhérentes à la méthode proposée incitant à l'action

Les retombées présentées plus haut pourraient aussi en partie s'expliquer par le fait qu'aux étapes cinq et six des séances de GCP, les personnes participantes étaient invitées à partager leurs intentions de réinvestissement des connaissances partagées, dans leurs pratiques mentales. À cette étape, des intentions correspondent assez bien aussi aux retombées déclarées dans les pratiques mentales :

- préciser les attentes et objectifs de chacun dans la relation mentorale;
- accorder davantage d'importance à la dimension humaine dans la relation d'accompagnement, prendre davantage le temps d'écouter, de comprendre la personne immigrante et de connaître la personne immigrante en vue de mieux l'aider;
- faciliter l'intégration socioprofessionnelle de la personne immigrante, aborder la dimension culturelle et interculturelle avec la personne immigrante;
- soutenir en rassurant la personne immigrante, en l'aidant à trouver ses propres solutions;
- changer sa manière de fonctionner dans la relation d'accompagnement par exemple : mieux structurer son accompagnement, assigner des tâches plus précises et proposer un échéancier.

La méthode proposée, c'est-à-dire celle de Payette et Champagne (2010), impose aux personnes participantes de se donner des intentions de réinvestissement dans la pratique mentorale (étapes 5 et 6). Elle incite donc à se commettre devant le groupe. Cela peut avoir contribué aux résultats obtenus. De plus, au début de chacune des rencontres, l'étudiant-chercheur-animateur effectuait des retours sur les plans d'action (étape 7 de la méthode), ce qui pouvait aussi être une forme de pression sociale incitant à l'action.

Cette forme d'influence exercée dans un groupe restreint (Mucchielli, 2015; Landry, 2008) répond à des besoins psychoaffectifs, dont le désir d'approbation, de sécurité et d'appartenance au groupe. D'ailleurs, le sentiment de sécurité ressenti dans le groupe

est exprimé par des mentors participants comme ayant contribué aux retombées, c'est-à-dire les ajustements et améliorations dans les pratiques mentoriales.

5.2.3 Les interactions et le soutien manifestés dans le groupe

Des mentors participants expriment que le soutien apporté par le GCP fait partie des aspects ayant contribué aux retombées (réinvestissements) déclarées. Toutes les connaissances partagées dans le groupe peuvent être considérées comme étant des manifestations de soutien issues des interactions dans le groupe. En effet, ces partages exprimés principalement à l'étape quatre des séances de GCP, visent à soutenir les clients dans la résolution de leur problématique. D'ailleurs, les partages de solutions, d'informations et d'expériences et la diversité des points de vue et des pistes de solutions sont considérés par les mentors participants comme faisant partie des aspects ayant le plus contribué aux retombées déclarées : « La chose que j'ai apprise avec le codev, c'est que le partage qu'on fait » (P1, séance bilan). « Je peux apprendre des autres » (P3, séance bilan).

Dans une approche socioconstructiviste, les interactions sociales ont le pouvoir de susciter des apprentissages (Vygotsky, 1978). L'approche de formation que propose le GCP selon la méthode de Payette et Champagne (2010), mise justement sur les interactions pour favoriser l'amélioration des pratiques et les apprentissages. Cette méthode invite les personnes participantes à approfondir les situations et à partager leurs connaissances dans le but d'aider celles jouant le rôle de client, à résoudre des problèmes tout en favorisant des apprentissages individuels et collectifs.

Du soutien émotionnel s'est également manifesté dans le groupe, et ce, de différentes manières, tel que présenté dans les résultats décrits au chapitre précédent. Vygotsky (1978) souligne l'importance de la dimension émotionnelle dans un processus d'apprentissage. Lapointe dans son mémoire souligne l'importance de la régulation

émotionnelle dans la communication entre les collègues de travail (Lapointe, 2017). La régulation émotionnelle : « Influence non seulement la manière de communiquer les émotions et ressentis, mais aussi l'efficacité du groupe ainsi que sa capacité à atteindre ses objectifs » (Lapointe, 2017). En adoptant des stratégies de régulations positives des émotions telles que : le respect, les encouragements; la validation; la valorisation ainsi que le reflet, ces stratégies favorisent la prise de contrôle de ses émotions et permettent à l'individu de se sortir d'une situation émotivement difficile avec une perception positive de la problématique même s'il ne la contrôle pas (Lapointe, 2017). En somme, il est possible de croire que la méthode du GCP, parce qu'elle mise sur des interactions empathiques, respectueuses et bienveillantes dans une intention de soutien à la résolution de problèmes, facilite les apprentissages, chez les personnes participantes.

5.2.4 La composition du groupe, sa dynamique et ses règles de fonctionnement

La composition du groupe est un facteur important pour comprendre les résultats obtenus. Le groupe fut constitué au départ de six participants, quatre participants ont maintenu leur participation jusqu'au bout. Ce nombre correspond au nombre minimum proposé par Payette et Champagne (2010). Ces auteurs parlent aussi des cinq conditions de succès les plus importantes du GCP. Parmi ces conditions, la motivation et l'ouverture à améliorer ses pratiques y figurent. Il doit y avoir aussi un engagement de chacun, les auteurs parlent d'assiduité, de la qualité de la présence, de cette envie de partager, du respect, de la participation, de la confidentialité et de l'écoute active pour ne nommer que ces éléments (Payette et Champagne, 2010). En clair, il faut adopter une attitude de coopération et avoir le désir d'apprendre pour pouvoir se joindre à un GCP.

Comme cela a été souligné plus haut, les quatre principaux mentors ayant participé à cette recherche-intervention, soit P1, P2, P3 et P4, exprimaient, dès le départ, leur

motivation à apprendre des autres et à améliorer leurs pratiques mentores. Cet aspect a assurément contribué aux résultats obtenus. Les objectifs partagés par ces mentors ont certainement contribué à la perception de compatibilité nommée par des mentors comme faisant partie des aspects ayant contribué aux retombées (réinvestissements) déclarées.

La dynamique de coopération et la générosité des partages ainsi que le caractère confidentiel des séances de GCP constituent des aspects soulevés par les mentors participants comme ayant contribué aux retombées, ce qui rejoint les propos de Payette et Champagne (2010) en termes de conditions de succès.

5.2.5 Le climat dans le groupe et l'appréciation des séances de GCP

Le haut degré d'appréciation des séances de GCP a pu favoriser le maintien de la motivation des mentors à participer aux séances de GCP. En plus des connaissances partagées, des apprentissages et retombées suscités par la méthode, des mentors expriment que le GCP contribué à briser l'isolement et à augmenter leur confiance en soi. L'appréciation des séances de GCP peut aussi dépendre du climat dans le groupe. En 2001, Mercure faisait le constat que les éléments suivants favorisent un climat positif : « confidentialité, confiance, non-jugement, ouverture d'esprit, participation, mobilisation, productivité, générosité, respect du rythme de chacun, respect de la maturité du groupe, détente, plaisir, entente » (p.81). Les résultats quant à l'appréciation qualitative et aux aspects nommés par les mentors participants comme ayant contribué aux retombées, exposent plusieurs de ces éléments : la confidentialité, la productivité (partages, solutions générées), la participation des personnes dans le groupe et leur générosité, le sentiment de sécurité ressenti (ne pas se sentir jugé, ne pas se sentir sur la défensive).

5.2.6 L'animation et les actions de l'étudiant-chercheur-animateur

Pour Sabourin et Desjardins (2014), l'animateur d'un GCP joue un rôle majeur dans les apprentissages des personnes participantes. Champagne (2001) ajoute l'importante fonction de facilitation aider le groupe à dépasser la résolution de problèmes et que des apprentissages significatifs à propos de la pratique se fassent. L'animateur doit également se faire encourageant et soutenant pour son groupe (Poulin, 2001). Beaudoin Garceau (2001) ajoute l'importance de savoir faciliter un climat de confiance. D'autres affirment qu'il doit être un exemple d'apprenant (Champagne, 2001 ; Thiébaud, 2001) et stimuler les apprentissages en proposant, par exemple, des lectures au besoin (Paquet et al., 2017; Champagne, 2001).

Il semble que l'étudiant-chercheur-animateur ait manifesté plusieurs de comportements à travers son animation, et ce, malgré son peu d'expériences antérieures d'animation d'un GCP. L'animation est d'ailleurs nommée par des mentors comme ayant un aspect ayant contribué aux retombées dans les pratiques mentales. Pour compenser son manque d'expérience en animation de GCP, l'étudiant-chercheur-animateur a adopté une posture d'apprenant et s'est donné des moyens réflexifs pour améliorer sa pratique. En effet, les compétences de l'animateur, et en particulier sa posture réflexive, sont des aspects soulevés dans la littérature portant sur les GCP comme ayant un impact sur le succès et les retombées d'un GCP (Sabourin et Lefebvre, 2017).

Parmi les forces de l'animation, le respect des temps de parole ainsi que l'adaptation au groupe sont relevés par les mentors participants comme ayant contribué aux retombées. De plus, un des rôles importants de l'animateur est de voir à ce que les échanges entre personnes participantes soient respectueux et d'y installer un cadre (structure) de fonctionnement (Sabourin et Lefebvre, 2017; Payette et Champagne, 2010).

Les résultats relatifs aux fonctions d'animation mobilisées par l'animateur (étudiant-chercheur) durant les séances de GCP, montre qu'il a également mis beaucoup d'effort à faciliter le climat du groupe. Outre cette fonction de facilitation, il a mobilisé plusieurs habiletés communicationnelles et relationnelles, ce qui correspond à des habiletés à développer et à exercer par un animateur de GCP, selon Sabourin et Lefebvre (2017). Enfin, l'exercice d'un certain leadership d'accompagnement (Paquet, Lafranchise, Gagné et Cadec, 2017; Lafranchise, Paquet et Gagné, 2015) s'est exprimé par le partage d'une référence de lecture ou de ressources, des retours et questionnements au sujet des apprentissages des personnes participantes découlant des séances et des actions concrètes suivant les séances ainsi que des incitations auprès des personnes participantes à se donner un objectif d'apprentissage. Ce leadership d'accompagnement a pu contribuer aux apprentissages des mentors participants et aux connaissances partagées dans le groupe.

Enfin, l'organisation des rencontres comporte aussi ses conditions de succès. La fréquence, l'intervalle ainsi que la durée des rencontres telles qu'organisées par l'étudiant-chercheur-animateur rejoignent des conditions de succès soulignées par Sabourin et Lefebvre (2017) et Payette et Champagne (2010).

En somme, les retombées sont dépendantes du contexte, des caractéristiques des participants composant le GCP et des compétences de l'animateur du groupe, c'est-à-dire sa capacité à mobiliser efficacement et pertinemment ses habiletés d'animation et d'accompagnement pour les exercer auprès de son groupe (Lafranchise, Paquet, Gagné et Cadec, 2019; Lafranchise, Paquet et Cadec, 2016; Lafranchise, Paquet et Gagné, 2015). C'est pourquoi les différents aspects nommés et explicités plus haut sont considérés comme ayant contribué aux résultats obtenus dans cette recherche-intervention. Cependant, des limites doivent aussi être abordées. Ce qui suit les expose.

5.3 Les limites de cette recherche-intervention

D'abord, les résultats obtenus sont issus d'une collecte de données restreinte auprès d'un seul groupe composé du minimum de personnes participantes suggéré par Payette et Champagne (2010), soit quatre personnes participantes (P1, P2, P3 et P4). Le recrutement s'est avéré long et fastidieux; les démarches de recrutement décrites au troisième chapitre de ce mémoire le démontrent bien. Bien qu'au début de l'intervention, ce nombre a atteint le nombre optimal proposé par Paquet *et al.* (2017), autour de six à sept participants, excluant l'animateur, deux (P5 et P6) ont quitté le groupe après la rencontre de lancement du GCP.

Il est probable que les caractéristiques des quatre personnes participantes, leur motivation du départ et leur ouverture à apprendre ont contribué fortement aux résultats obtenus. Un groupe composé de personnes aux caractéristiques et objectifs différents aurait peut-être produit des résultats différents. Cependant, différents écrits décrivant des expériences de GCP auprès de groupe composés de personnes participantes aux profils divers, montrent des tendances quant à certaines retombées qui s'apparentent à celles décrites dans cette recherche-intervention : faire des apprentissages divers en lien avec les thèmes abordés, développer des habiletés communicationnelles, prendre le temps de mieux comprendre les problématiques, se sentir soutenu, accroître sa confiance en soi, briser l'isolement, remettre en question ses pratiques et les améliorer (Sabourin et Lefebvre, 2017; Lafranchise et Paquet, 2014; Breault, 2001; Mercure, 2001; Lamarche et Giroux, 2001).

Les choix méthodologiques ont nécessairement influencé les données recueillies. Les enregistrements des séances ont permis de capter tout ce qui était échangé dans le groupe. Cependant, il se pourrait que les participants se soient exprimés de manière à répondre à une certaine désirabilité sociale puisque l'étudiant-chercheur était aussi

l'animateur. Ce biais mérite d'être souligné. Le groupe, par la pression sociale à la conformité exercée pourrait aussi avoir influencé aux résultats obtenus. Les fiches réflexives individuelles visaient à trianguler cet aspect. Toutefois, puisqu'elles étaient recueillies par l'étudiant-chercheur à la fin des séances de GCP, il se pourrait que les mentors participants aient encore une fois été influencés par de la désirabilité sociale.

Le fait de ne pas avoir recueilli de données auprès des mentorés limite aussi les résultats obtenus. Les résultats s'appuient sur des données de nature autodéclarées par les mentors. Les réinvestissements des connaissances partagées lors des séances de GCP et les retombées déclarées ne peuvent pas être triangulés avec le point de vue des mentorés.

Enfin, il importe de nommer le fait que l'étudiant-chercheur n'avait jamais fait de recherche qualitative. Ce manque d'expérience peut avoir influencé la codification des données et l'analyse des résultats. D'ailleurs, cette codification et cette analyse sont aussi dépendantes de limites théoriques et pratiques qui suivent.

5.3.1 Des limites théoriques et pratiques

Il importe de souligner que l'étudiant-chercheur a mené cette recherche-intervention en s'appropriant en même temps les concepts et théories qu'il devait mobiliser et mettre en pratique dans le cadre de cette recherche-intervention. N'ayant aucune formation préalable en communication avant ses études à la maîtrise en communication, et s'initiant à la méthode du GCP de Payette et Champagne (2010) au même moment qu'il menait son intervention, ces aspects ont pu influencer les résultats, mais aussi leur interprétation. Les liens établis dans ce chapitre entre les résultats et des éléments théoriques sont évidemment dépendants des savoirs mobilisés par l'étudiant-chercheur au moment d'écrire ce mémoire.

Enfin, l'étudiant-chercheur avait peu d'expérience en animation de GCP. Cela s'est entre autres manifesté dans un manque d'habileté à réguler l'expression des émotions et les comportements des participants lors de la première séance de GCP. Ce manque d'habileté a peut-être influencé la perte de deux personnes participantes, plus difficile à gérer, diminuant le nombre de personnes participantes auprès desquelles les données allaient être recueillies.

Sabourin et Desjardins (2014), décrivent les critères de sélection d'un animateur d'un GCP, parmi ces critères on retrouve : maîtrise des processus d'animation, connaissances des processus d'apprentissage dans l'action, ouverture d'esprit, rigueur et souplesse, compétences relationnelles et personnelles et comportements éthiques. Au début du projet l'étudiant-animateur maîtrisait peu certains de ces critères et était peu sûr de lui tout spécialement en ce qui concerne la maîtrise des processus d'animation. On peut ajouter à cela toutes les difficultés rencontrées lors du recrutement des participants qui ont aussi contribué à augmenter son insécurité face à la consolidation du groupe. Par contre, plus le projet a avancé, plus il a réussi à intégrer ces critères de compétences. Ce manque d'expérience peut avoir eu une incidence sur les apprentissages des personnes participantes, toutefois l'étudiant-animateur a pris conscience de ses limites en animation de GCP et s'est donné des moyens réflexifs pour améliorer sa pratique. Il est alors vraisemblable de penser que si cette recherche-intervention était menée maintenant, les résultats pourraient être différents.

CONCLUSION

Ce mémoire vise à répondre à la question de recherche suivante : en quoi le GCP selon la méthode de Payette et Champagne (2010) est-il pertinent pour des mentors qui appuient les efforts d'insertion et d'intégration socioprofessionnelles de personnes immigrantes ? Les résultats permettent d'affirmer que les séances du GCP, selon la méthode de Payette et Champagne (2010), offrent un espace sécurisant et confidentiel, interactif et réflexif pour des mentors, où il est possible de se soutenir entre pairs, à travers le partage de connaissances et d'expériences pertinentes et diverses, en vue d'améliorer, en continu, sa pratique mentorale.

Étant donné que l'on ne naît pas mentor, pour le devenir il faut l'apprendre. Les retombées dévoilées dans ce mémoire permettent de constater qu'elles sont pertinentes pour le développement d'une pratique mentorale de qualité. Les connaissances qui ont été partagées dans ce groupe convergent avec celles proposées dans la littérature comme facilitant des relations mentorales de qualité et sont considérées essentielles dans l'apprentissage d'un rôle de mentor.

Les résultats obtenus vont aussi dans le sens des raisons proposées par McAdam et Simpson (2003) pour justifier la formation au mentorat. Les résultats ont permis aux mentors d'aborder et d'approfondir : 1) les attentes précises en regard de leur rôle; 2) la valeur de la posture mentorale; 3) développer et de mettre en pratique des habiletés requises pour réussir dans leur rôle et 4) accroître la confiance des mentors. De plus, la participation des mentors dans le cadre de cette recherche-intervention a permis de tirer des avantages d'une formation tels qu'identifiés par St-Jean et Mitrano-Méda (2013) et Houde (2010) : connaître et apprendre à exercer les fonctions reliées à son

rôle, mais aussi développer des habiletés et s'approprier des outils qui permettent de tenir compte des besoins du mentoré. Ainsi comme le proposent St-Jean et Mitrano-Méda (2013), les résultats obtenus dans cette recherche-intervention permettent d'affirmer que le GCP est un outil approprié pour la formation continue des mentors.

Les résultats de cette recherche-intervention mettent en évidence l'importance, pour les programmes de mentorat, d'offrir de la formation continue et du soutien aux mentors, au-delà de la formation initiale au mentorat. Ils montrent les limites de la formation initiale de base donnée à des mentors, au début de leur participation à un programme structuré de mentorat. Durant les séances du GCP les participants ont fait part de programme de formation incomplet et qui devrait être amélioré :

J'ai tellement appris ici! Parce que je n'avais pas trop compris la formation donnée par l'organisme [...]. Je me sens plus à l'aise avec ce que j'ai appris ce soir, ça me donne plein d'idées de comment aborder mon accompagnement mentorat, ce que je n'avais pas nécessairement vu avant et durant ma formation. Ici c'est super ce que j'apprends de vous, ça redouble ce que j'ai reçu à ce jour. Alors quand on va finalement m'appeler pour un jumelage, je vais me sentir plus d'attaque (P3, séance 3).

L'approche de formation continue par le GCP suscite de véritables apprentissages situés et contribue au développement ainsi qu'à l'amélioration des pratiques mentoriales, ce qui favorise des relations mentoriales de qualité.

Houde (2010), Clutterbuck (2010), Ragins et Verbos (2007) et Higgins et Kram (2001) affirment que la qualité de la relation et de la communication entre un mentor et son mentoré influencent l'initiation, le déroulement et le dénouement de la relation mentorale, mais aussi les retombées que la relation mentorale peut avoir chez le mentoré. Les résultats présentés dans ce mémoire exposent des défis rencontrés par les mentors participants dans leurs relations mentoriales et qui demeuraient non

résolus avant leur participation au GCP. Les résultats révèlent la richesse des connaissances partagées lors des séances de GCP ayant permis de : reconnaître leur besoin de soutien pour être efficace; de prendre du recul par rapport à la relation et de recadrer son rôle; d'exercer davantage certaines fonctions et de développer des habiletés communicationnelles et relationnelles; d'ajuster leurs moyens de communiquer et de prendre davantage en compte la dimension culturelle et interculturelle dans la relation mentorale. Toutes ces retombées favorisent l'initiation et le développement de la relation mentorale.

Le GCP permet d'obtenir de la rétroaction sur sa pratique mentores, ce qui est nécessaire pour s'améliorer (Paquet et al., 2017). Certes, un mentor peut échanger au sujet des défis qu'il rencontre avec le coordonnateur d'un programme de mentorat. Mais ces derniers ne disposent souvent que de très peu de temps pour effectuer des suivis auprès des dyades, ce qui restreint les interventions possibles. Tout au long des séances, les mentors participants se sont montrés généreux dans leurs partages et ont en pu profiter pour soit trouver de nouvelles stratégies face aux défis rencontrés dans leur relation mentorale ou encore être mieux outillés quand surviendra la même problématique non résolue.

St-Jean et Mitrano-Méda (2013) soutiennent que plus la formation est adaptée, et donc personnalisée, plus elle est bénéfique pour les mentors. Le cadre personnalisé que propose l'approche du GCP permet de résoudre des problèmes concrets que rencontrent les mentors. Cette méthode permet de proposer des pistes d'actions ou de nouveaux éclairages, de nouveaux apprentissages qui aident à se sortir d'impasses (Paquet *et al.*, 2017) et ainsi aident à bien jouer son rôle de mentor auprès d'un mentoré.

Cette recherche ouvre également sur des pistes qu'il serait intéressant d'explorer. Par exemple, il serait pertinent de répéter ce projet avec d'autres groupes de mentors appuyant l'insertion et l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes, et de proposer également une collecte de données auprès des mentorés. Il serait important de vérifier auprès des mentorés comment les réinvestissements de leur mentor se sont manifestés, selon leurs points de vue. Il pourrait également être pertinent d'avoir un groupe témoin qui ne participe pas à un GCP.

En termes d'intervention, il pourrait être intéressant de proposer une formation continue par le GCP à des organismes communautaires qui sont en première ligne face à l'insertion et l'intégration des personnes immigrantes. Former des mentors et coordonnateurs de programme de mentorat comme animateurs GCP serait à considérer. L'appropriation de cette approche de formation continue à la fois gratuite et efficace par des coordonnateurs et des mentors apparaît souhaitable pour soutenir le développement de relation de mentorat de qualité.

Cette conclusion s'achève en reprenant un extrait d'un des participants révélant l'importance de mettre en relation des mentors et la pertinence du GCP à cet effet :

Donc, je pense que le codéveloppement a un bel avenir auprès des mentors. Parce qu'un mentor ne peut pas tout savoir, car même après avoir tout donné son expertise à son mentoré, cela ne va pas nécessairement permettre l'atteinte des objectifs fixés. Nous pouvons toujours apprendre des autres mentors, même après plusieurs années et aussi des mentorés. Donc comme on dit, cinq têtes valent mieux qu'une seule (P1, séance 1).

ANNEXE A

INVITATION À PARTAGER SON EXPÉRIENCE DE MENTOR ET À OPTIMISER SES ACTIONS DE MENTORAT DANS LE CADRE D'UN PROJET DE RECHERCHE.

Bonjour!

Je suis Jacques Lavigne, étudiant à la maîtrise en communication à l'UQAM. Dans le cadre de mon projet de mémoire, je désire donner la chance à une douzaine de mentors volontaires, femmes et hommes, de participer gratuitement à un groupe de codéveloppement (selon la méthode de Payette et Champagne, 2010). Le principal objectif de cette recherche vise à optimiser les interventions des mentors auprès de leurs mentorés.

Qu'est-ce qu'un groupe de codéveloppement ?

Il s'agit d'une approche de co-formation et de soutien collectif qui a fait ses preuves, et ce, depuis 20 ans dans différents milieux, auprès de différents participants aux rôles variés, dans le respect de tous! Les personnes qui s'engagent habituellement dans un groupe de codéveloppement sont celles qui souhaitent progresser, s'améliorer, devenir plus efficaces dans leurs rôles et leurs fonctions. L'étudiant-chercheur animera les rencontres.

Avantages du projet pour les mentors :

1. partager ses préoccupations avec d'autres mentors;
2. briser l'isolement;
3. apprendre entre pairs;
4. mettre à profit l'intelligence collective pour trouver des solutions;
5. se sentir confiant dans son rôle et ses fonctions de mentor;
6. profiter d'un espace confidentiel et privilégié d'entraide.

Modalités de participation

Les mentors volontaires participeront à environ 8 rencontres d'une durée de 2 heures, à toutes les 4 à 6 semaines, à partir d'octobre 2015³. Les dates des rencontres seront planifiées avec les participants. Les rencontres auront lieu dans les locaux de l'UQAM (dans un local de réunion situé au pavillon Judith Jasmin, à l'angle des rues St-Denis et Ste-Catherine).

Intéressé à en savoir plus ?

Rencontres d'information : mardi 15 septembre et mercredi 23 septembre de 18 h 30 à 20 h 30. Lieu : UQAM au local J-1060. Si vous avez des questions et pour confirmer votre présence; jacqueslavigne51@yahoo.ca Au plaisir de vous rencontrer.

Jacques Lavigne

³ Les mentorés des mentors participants devront aussi accepter de collaborer à ce projet car ceux-ci seront invités à participer, en complétant une fiche questionnaire du mentoré à la fin de chacune des rencontres de mentorat et au terme de ce projet à participer à un entretien semi-dirigé afin de mieux évaluer les retombées pour eux.

ANNEXE B

INVITATION REMISE AUX MENTORS DU RÉSEAU M DE L'ENTREPRENEURSHIP

Vous êtes mentor d'un entrepreneur issu de l'immigration ?

Vous souhaitez optimiser vos rencontres mentores ?

Vous avez à cœur de soutenir le mieux possible votre mentoré ?

Ce projet de formation est pour vous !

Invitation à partager son expérience de mentor et à optimiser ses actions de mentorat auprès de mentorés issus de l'immigration dans le cadre d'un projet de recherche.

Bonjour!

Je suis Jacques Lavigne, étudiant à la maîtrise en communication à l'UQAM. Dans le cadre de mon projet de mémoire, je désire donner la chance à six mentors volontaires, femmes et hommes, de participer gratuitement à un groupe de codéveloppement (selon la méthode de Payette et Champagne, 2010). Le principal objectif de cette recherche vise à optimiser les interventions des mentors auprès de leurs mentorés qui sont issus de l'immigration.

Qu'est-ce qu'un groupe de codéveloppement ?

Il s'agit d'une approche de co-formation novatrice et de soutien collectif qui a fait ses preuves, et ce, depuis 20 ans dans différents milieux, auprès de différents participants aux rôles variés, dans le respect de tous! Les personnes qui s'engagent habituellement dans un groupe de codéveloppement sont celles qui souhaitent progresser, s'améliorer, devenir plus efficaces dans leurs rôles et leurs fonctions. L'étudiant-chercheur animera les rencontres.

Les six étapes du codéveloppement

1. La préparation par le client de son exposé. Préparer son exposé avant la rencontre aide à rendre sa problématique plus claire pour les consultants et l'animateur peut l'aider dans sa préparation.
2. Présentation par le client de sa problématique (exposé), les consultants écoutent.
3. Clarification de la problématique, les consultants posent des questions d'informations. (précisions)
4. Le contrat de consultation, le client définit sur quoi il veut être aidé.
5. Réactions, commentaires, suggestions des consultants, le client écoute et prend des notes.
6. Le client fait une synthèse des pistes de solution suggérées et les consultants l'aident.
7. Le client et les participants font part de leurs apprentissages et font l'évaluation de la séance (Payette et Champagne).

ANNEXE C

OFFRE DE FORMATION POUR LES MENTORS DE L'HIRONDELLE

Vous êtes un mentor à L'Hirondelle qui êtes actuellement jumelé à un mentoré, le serez ou l'avez été dans les deux dernières années?

Vous souhaitez optimiser vos rencontres mentores ?

Vous avez à cœur de soutenir le mieux possible les nouveaux arrivants dans leur insertion et intégration socioprofessionnelle ?

Cette formation est pour vous !

Lire ce qui suit :

- Ce projet de formation en groupe s'adresse aux mentors qui sont jumelés à un mentoré, qui le seront très bientôt ou l'ont été dans les deux dernières années.
- Seulement 6 mentors pourront participer à cette formation.
- Il s'agit d'une formule novatrice qui utilise la méthode du groupe de codéveloppement.
- Ce projet est associé à un projet de recherche qui vous demande de participer à 7 rencontres de codéveloppement.

CE QU'EST LE CODÉVELOPPEMENT !

- Il s'agit d'une approche de co-formation et de soutien collectif qui a fait ses preuves, et ce, depuis 20 ans dans différents milieux, auprès de différents participants aux rôles variés, dans le respect de tous! Les rencontres sont

animées et structurées de manière à permettre à chacun de partager son expérience et d'apprendre de celle des autres.

AVANTAGES ?

- Optimiser ses rencontres mentales.
- Maximiser ses interventions auprès de son mentoré.
- Apprendre avec d'autres mentors.
- Briser l'isolement.
- Contribuer à l'avancement des connaissances sur le mentorat et le codéveloppement auprès de personnes issues de l'immigration.

COMMENT PARTICIPER ?

Communiquer avec M. Jacques Lavigne : jacqueslavigne51@yahoo.ca

Tél. : 514 321-7444.

ANNEXE D

OFFRE DE FORMATION POUR LES MENTORS DU PROGRAMME ESG (UQAM)

Vous êtes un mentor du programme ESG (UQAM) qui êtes actuellement jumelé à un mentoré issu de l'immigration, ou vous le serez bientôt ou encore vous l'avez été dans les deux dernières années?

Vous souhaitez optimiser vos rencontres mentales ?

Vous avez à cœur de soutenir le mieux possible votre mentoré?

Cette formation est pour vous !

Lire ce qui suit.

- Ce projet s'adresse aux mentors qui sont jumelés à un mentoré issu de l'immigration ou qui le seront très bientôt ou l'ont été dans les deux dernières années.
- Seulement 6 mentors pourront participer à cette formation.
- Il s'agit d'une formule novatrice qui utilise la méthode du groupe de codéveloppement.
- Cette initiative est associée à un projet de recherche qui vous demande de participer à 7 rencontres de codéveloppement d'une durée d'environ 90 minutes.

QU'EST-CE QUE LE CODÉVELOPPEMENT ?

C'est une approche de co-formation et de soutien collectif qui a fait ses preuves, et ce, depuis 20 ans dans différents milieux, auprès de différents participants aux rôles variés, dans le respect de tous! Les rencontres sont animées et structurées de manière à permettre à chacun de partager son expérience et d'apprendre de celle des autres.

AVANTAGES ?

- Optimiser ses rencontres mentores.
- Maximiser ses interventions auprès de son mentoré.
- Apprendre avec d'autres mentors.
- Briser l'isolement.
- Contribuer à l'avancement des connaissances sur le mentorat auprès de personnes issues de l'immigration et sur le codéveloppement.

COMMENT PARTICIPER ?

Communiquer avec M. Jacques Lavigne : jacqueslavigne51@yahoo.ca

Tél. : 514 321-7444.

ANNEXE E

INVITATION AUX MARRAINES ET PARRAINS DU PROGRAMME ALLO DU SVE (UQAM) À PARTICIPER AU PROJET

VOUS ÊTES UNE MARRAINE OU PARRAIN DU PROGRAMME ALLO (SVE) ?

Vous souhaitez optimiser vos rencontres avec l'étudiant(e) avec lequel(le) vous avez été jumelé(e) ?

Vous avez à cœur de soutenir le mieux possible cet(te) étudiant(e) ?

Cette formation est donc pour vous !

Lire ce qui suit.

- Ce projet s'adresse aux étudiant(e)s qui participe au programme ALLO du SVE et **qui sont actuellement jumelés à un étudiant(e) issu de l'immigration.**
- Seulement 2 marraines ou parrains pourront participer à cette formation, car le nombre de place est limité.
- La formation proposée se donnera selon la formule novatrice **du groupe de codéveloppement.**
- La formation implique de participer à 8 rencontres de codéveloppement d'une durée d'environ 90 minutes chacune
- Cette initiative est associée à un projet de recherche d'un étudiant à la maîtrise en communication de l'UQAM.

QU'EST-CE QU'UN GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT ?

C'est une approche de **co-formation et de soutien collectif** qui a fait ses preuves, et ce, depuis 20 ans dans différents milieux, auprès de différents participants aux rôles

variés, dans le respect de tous! Les rencontres sont animées et structurées de manière à permettre à chacun de partager son expérience et d'apprendre de celle des autres.

AVANTAGES ?

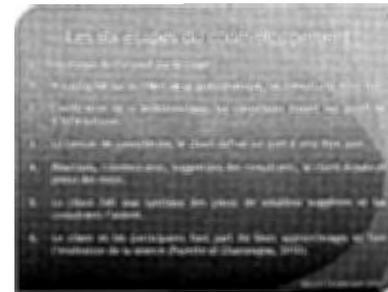
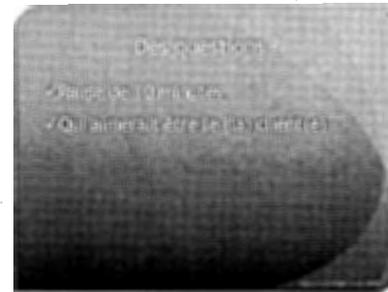
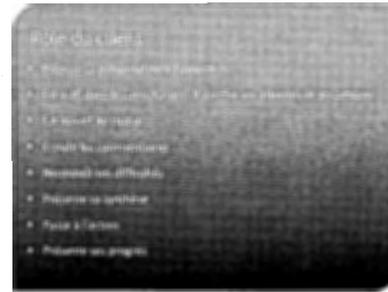
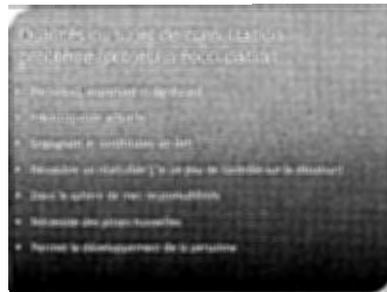
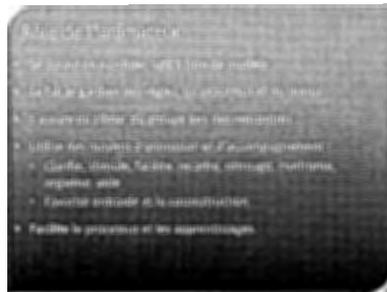
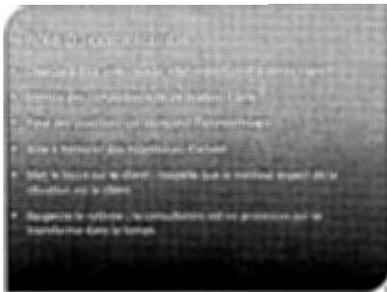
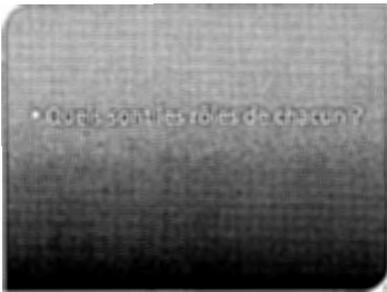
- Optimiser ses rencontres avec l'étudiant(e) accompagné(e)
- Apprendre avec d'autres qui accompagnent aussi des personnes immigrantes
- Se sentir plus confiant dans son rôle d'accompagnateur
- Contribuer à l'avancement des connaissances sur l'accompagnement auprès de personnes issues de l'immigration et sur le codéveloppement.

COMMENT PARTICIPER ?

Communiquer avec l'étudiant responsable de ce projet :

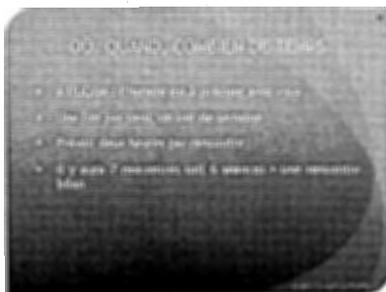
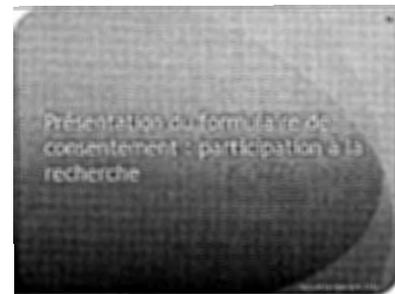
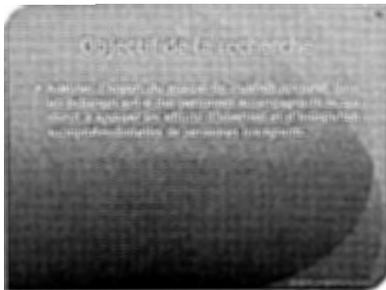
Jacques Lavigne : jacqueslavigne51@yahoo.ca

Tél. : 514 321-7444



Détail de l'étape 1 de l'accompagnement

Étape	Temps
1. Préparation par le client	
1. Exposé de problèmes ou de projets	5 min
2. Clarification et spécification d'information	20 min
3. Contrôle de compréhension	5 min
4. Réactions et suggestions des intervenants	10 min
5. Ce que le client entend (synthèse et plan d'action)	5 min
6. Evaluation et apprentissage	10 min



ANNEXE G

CANEVAS D'ENTRETIEN DE GROUPE

BILAN DES APPRENTISSAGES DES MENTORS

Cet entretien permettra d'obtenir le point de vue des mentors quant à l'apport d'un groupe de codéveloppement comme approche de formation pour des mentors qui soutiennent des mentorés immigrants dans leurs efforts pour s'insérer et s'intégrer sur le plan socioprofessionnel dans la société québécoise.

Les données recueillies contribueront à l'atteinte des deux objectifs suivants de notre recherche-intervention :

- 1) décrire les apprentissages des mentors faits dans le cadre de leur participation à un groupe de codéveloppement.
- 2) analyser les réinvestissements de ces apprentissages dans les échanges mentor-mentoré visant à appuyer spécifiquement l'insertion et l'intégration socioprofessionnelles des personnes immigrantes.

Nos questions pour la rencontre bilan auprès de mentors seront formulées plus tard, une fois que la collecte de données et les premières rencontres seront amorcées afin de nous assurer de la pertinence de nos questions. Ces premières données nous aideront à orienter des questions plus précises.

ANNEXE H

FICHE RÉFLEXIVE –CONSULTANT

Date de la rencontre de codéveloppement : _____

CODE du mentor : _____

a) Retour sur mon cheminement en tant que mentor, depuis la dernière rencontre

Depuis la dernière rencontre, j'ai (fait, essayé, pensé, ressenti, etc.) _____

b) Objectifs poursuivis

Mon objectif pour cette séance de GCP est...

Les six étapes de la séance de codéveloppement

Étape 1 - Exposé du client (problématique, questionnement, préoccupation)

Le consultant écoute et prend des notes.

Étape 2 - Clarification de la situation, questionnement, prise de notes et analyse

Étape 3 - Le contrat de consultation. Le client formule une demande au groupe. Je prends en note la demande.

Étape 4 – Réactions, idées et pistes de solutions. Ici, je donne une rétroaction constructive et utile au client. Je prends aussi en note les pistes de mes collègues qui pourraient aussi m'aider, moi-même, dans ma relation avec mon mentoré.

Étape 5 – Synthèse et plan d'action du client.

À cette étape, le client reformule les informations, suggestions et observations qu'il retient et qu'il compte réinvestir dans sa prochaine rencontre avec son mentoré. J'en profite, moi aussi, pour me donner, moi aussi, une ou plusieurs intentions d'actions à réinvestir dans ma prochaine rencontre avec mon mentoré.

D'ici la prochaine séance, avec mon mentoré, je vais... _____

Étape 6 – Apprentissages et partages.

c) Ce que j'ai appris au cours de cette séance de CDP (information, prise de conscience, ressenti, etc.) :

Cheminement au regard des objectifs poursuivis

d) À quel point êtes-vous en accord que cette séance vous a permis de cheminer vers l'atteinte de votre objectif personnel, tel que formulé au début de cette séance?
(Encerclez votre réponse)

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Fortement en accord

e) Expliquez votre réponse :

Réflexion sur la séance

f) À quel point êtes-vous en accord que votre groupe a respecté ses principes de fonctionnement établis préalablement ? (Encerclez votre réponse.)

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Fortement en accord

g) Expliquez votre réponse :

h) À quel point suis-je satisfait du déroulement de la séance de CDP d'aujourd'hui ? (Encerclez votre réponse.)

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Fortement en accord

i) Expliquez votre réponse :

ANNEXE I

FICHE RÉFLEXIVE –CLIENT

Date de la rencontre de codéveloppement : _____

CODE du client: _____

a) Retour sur mon cheminement en tant que mentor, depuis la dernière rencontre

Depuis la dernière rencontre, j'ai (fait, essayé, pensé, ressenti, etc.) _____

b) Objectifs poursuivis

Mon objectif pour cette séance de GCP est...

Les six étapes de la séance de codéveloppement

Étape 1 - Exposé du client, je présente ma problématique (préoccupation)

Étape 2 - Clarification de la situation, je réponds aux questions et aux besoins je les note.

Étape 3 - Le contrat de consultation. Je formule une demande au groupe.

Étape 4 – Réactions, idées et pistes de solutions. Ici, j'écoute et je prends aussi en note les pistes des consultants qui pourraient m'aider à trouver une piste solution à mon problème.

Étape 5 – Synthèse et plan d'action du client.

Je reformule les informations, suggestions et observations que je compte réinvestir dans ma prochaine rencontre avec mon mentoré.

D'ici la prochaine séance, avec mon mentoré, je vais... _____

Étape 6 – Apprentissages et partages.

- c) Ce que j'ai appris au cours de cette séance de CDP (information, prise de conscience, ressenti, etc.) :

Cheminement au regard des objectifs poursuivis

- d) À quel point êtes-vous en accord que cette séance vous a permis de cheminer vers l'atteinte de votre objectif personnel, tel que formulé au début de cette séance?
(Encerclez votre réponse)

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Fortement en accord

- e) Expliquez votre réponse :

Réflexion sur la séance

f) À quel point êtes-vous en accord que votre groupe a respecté ses principes de fonctionnement établis préalablement ? (Encerclez votre réponse.)

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Fortement en accord

g) Expliquez votre réponse :

h) À quel point suis-je satisfait du déroulement de la séance de CDP d'aujourd'hui ? (Encerclez votre réponse.)

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Fortement en accord

i) Expliquez votre réponse

ANNEXE J

CERTIFICAT ÉTHIQUE

No du certificat : 0124

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains pour la Faculté de science politique et de droit, la Faculté des arts et la Faculté de communication a examiné le protocole de recherche suivant et jugé conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM.

PROTOCOLE DE RECHERCHE

Nom de l'étudiant(e) : Jacques Lavigne

Programme d'études : Maîtrise en communication

Directrice/Directeur de recherche : Nathalie Lafranchise

Titre du protocole de recherche : Le groupe de codeveloppement comme stratégie de formation et de soutien des mentors et ses réinvestissements dans les échanges mentor-mentoré visant à appuyer l'insertion et l'intégration socioprofessionnelles de mentorés immigrants.

MODALITÉS D'APPLICATION

Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être transmises au comité¹

Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au 5 mai 2016. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis pour le **5 avril 2016**.



Emmanuelle Bernheim Date d'émission initiale du certificat Professeure au
département de sciences juridiques Présidente, CERPÉ

ANNEXE K

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PERSONNES ACCOMPAGNATRICES)

Titre de l'étude

Le groupe de codéveloppement comme stratégie de formation, de soutien des personnes accompagnatrices et ses réinvestissements dans des échanges visant à appuyer l'insertion et l'intégration socioprofessionnelles de personnes immigrants.

Chercheur responsable (directeur de recherche) : Nathalie Lafranchise

Tél : (514) 987-3000 poste 2694

Département, centre ou institut : Département de communication sociale et publique,
UQAM Adresse courriel : lafranchise.nathalie@uqam.ca

Étudiant-chercheur: Jacques Lavigne, maîtrise en communication (3479), 514-321-7444, jacqueslavigne51@yahoo.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui vise à expérimenter une approche de formation des personnes accompagnatrices qui a pour but de vous appuyer dans votre rôle auprès des personnes immigrantes et dans vos efforts pour

favoriser leur insertion et leur intégration socioprofessionnelles à la société québécoise. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots **que vous ne** comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Analyser l'apport du groupe de codéveloppement pour des personnes accompagnatrice comme approche de formation et de soutien, à travers des échanges visant à appuyer les efforts d'insertion et d'intégration socioprofessionnelles de personnes immigrantes.

Ces rencontres auront lieu à un intervalle de 4 à 6 semaines et vont s'échelonner sur environ 6 à 10 mois, selon le nombre de participants. À titre d'exemple, si le groupe de de personnes accompagnatrices est composé de 6 personnes participantes et que les rencontres ont lieu aux 4 semaines, le projet s'échelonnera sur 7 mois, soit 6 rencontres régulières et une dernière de bilan d'apprentissage. Chacune des rencontres sera d'une durée de 2 heures. À tour de rôle, chacune des personnes accompagnatrices participantes aura l'occasion de faire part aux autres membres du groupe d'une préoccupation qu'elle a quant à son rôle, ses fonctions ou ses échanges

avec la personne immigrante qu'elle accompagne, et ce, en lien avec l'objectif de favoriser l'insertion et l'intégration socioprofessionnelles de cette dernière.

Pour atteindre les objectifs de cette recherche, toutes les rencontres de groupe de codéveloppement seront enregistrées sur support audio numérique afin de permettre à l'animateur de réfléchir sur ses interventions et ainsi de les ajuster au fil des rencontres, de manière à ce qu'elles facilitent le cheminement du groupe. Aussi à chacune des rencontres, toutes les personnes participantes seront invitées à utiliser une fiche réflexive permettant de consigner des éléments de réflexion, des pistes d'action et pour y consigner des apprentissages. Lors de la dernière rencontre (bilan d'apprentissage), les personnes participantes seront invitées à compléter une fiche bilan.

Pour atteindre notre objectif de recherche-intervention, nous devons avoir suffisamment de personnes participantes à notre projet, idéalement ce nombre devrait se situer entre 6 et 8 personnes accompagnatrice.

Nature et durée de votre participation

Votre engagement consiste d'une part :

1. Assister et participer activement aux rencontres de groupe de codéveloppement. Ces rencontres seront enregistrées sur support audio.
2. Compléter, à chaque rencontre de groupe de codéveloppement, une fiche réflexive. Une copie de chacune (codée pour préserver l'anonymat) sera remise à l'étudiant chercheur.
3. Participer à un entretien de groupe visant à effectuer un bilan de votre expérience du groupe de codéveloppement. Cette rencontre sera aussi enregistrée sur support audio.

4. Collaborer avec l'étudiant-chercheur pour que ce dernier puisse rejoindre les personnes immigrantes accompagnées et ainsi les inviter à participer à un entretien semi-dirigé de 45 à 60 minutes, au terme de ce projet.

Pour maximiser le réinvestissement des séances de formations de codéveloppement auprès des personnes accompagnatrices, il serait judicieux que le projet soit d'une durée minimale de 6 mois.

Les rencontres auront lieu à un intervalle de 4 à 6 semaines et vont s'échelonner sur environ 6 à 7 mois. Chacune des rencontres sera d'une durée de 2 heures. À tour de rôle, la plupart des personnes participantes auront l'occasion de faire part aux autres membres du groupe d'une préoccupation qu'elles ont quant à leur rôle, leurs fonctions ou leurs échanges avec les personnes qu'elles accompagnent, et ce, en lien avec l'objectif de favoriser l'insertion et l'intégration socioprofessionnelles de ces dernières. Si le groupe le demande, nous pourrions ajouter des rencontres dans le cas où il y aurait plus de 6 personnes participantes et que toutes désireraient être clientes. Pour réaliser ces rencontres, nous prévoyons utiliser les locaux de l'UQAM.

Avantages liés à la participation

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la formation et du soutien à apporter aux personnes accompagnatrices qui veulent favoriser l'insertion et l'intégration socioprofessionnelles des personnes immigrantes.

Avantages du projet pour les personnes accompagnatrices participantes

- Apporte un soutien collectif à la personne accompagnatrice. Elle peut partager ses préoccupations avec d'autres personnes qui ont aussi à jouer le même rôle.

- Brise l'isolement. Elle se rend compte qu'elle n'est pas la seule à vivre des difficultés.
- Permet des apprentissages entre pairs et qui ne se font pas autrement.
- Met à profit l'intelligence collective qui elle, favorise les apprentissages et permet de trouver des solutions pertinentes et personnalisées à des problèmes complexes.
- Permet d'exposer des difficultés, de pouvoir générer une nouvelle compréhension, de profiter de l'expérience et du soutien des membres du groupe.
- Aide à se sentir plus confiante dans son rôle.
- Offre un espace confidentiel et privilégié d'entraide : tout ce qui se dit dans les rencontres reste confidentiel.
- Favorise la satisfaction mutuelle dans la relation avec la personne accompagnée.

Ce projet a été approuvé par le CERPÉ le 5 mai 2015

Risques liés à la participation

Il se pourrait que lorsque la personne accompagnatrice participante est la cliente qui expose son problème lors d'une séance de codéveloppement, elle ressente une gêne, un inconfort ou un certain stress vis à vis du groupe. Il se pourrait aussi qu'elle se sente inconfortable du fait que le groupe pourrait être mixte et pourrait être composé de personnes provenant de différentes cultures. Pour minimiser les risques l'étudiant-chercheur qui est aussi l'animateur aidera la personne accompagnatrice (client) à préparer son exposé et rappellera au groupe l'importance du respect, de l'empathie ainsi que de l'écoute.

Confidentialité

Les données seront recueillies de manière confidentielle, sans nom et possibilité d'identifier la provenance.

Les données recueillies seront sécurisées sur le disque dur de l'ordinateur maison de l'étudiant chercheur et conservées dans le bureau de recherche de celui-ci. L'accès des données sera sécurisé par un mot de passe dont seul l'étudiant-chercheur aura connaissance. Les données seront conservées pour une période de deux ans après la fin de cette recherche-intervention. Puis, suite aux publications de cette recherche, les données (les fiches réflexives, les enregistrements des entrevues semi-dirigées et les notes de l'étudiant-chercheur) seront détruites de façon sécuritaire (Suppression et effacement de toute trace électronique des données sur le disque dur externe) de manière à conserver l'anonymat et la confidentialité de tous les participants.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Jacques Lavigne verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Indemnité compensatoire

Il est entendu que vous ne recevrez aucune somme à titre de compensation financière, car votre participation au projet est entièrement bénévole.

Clause responsabilité

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet: directeur de recherche: Nathalie Lafranchise

Tél : (514) 987-3000 poste 2694

lafranchise.nathalie@uqam.ca

Jacques Lavigne; étudiant-chercheur, tel. 514-321-7444,

jacqueslavigne51@yahoo.ca

Ce projet a été approuvé par le CERPÉ le 5 mai 2015

Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CÉRPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidente du CÉRPÉ Emmanuelle Bernheim, (514) 987-3000, poste 2433 ou bernheim.emmanuelle@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom, Nom: _____

Signature _____ Date _____

Engagement du chercheur

« Je, soussigné (e) certifie (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard; (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus; (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom, Nom _____

Signature _____ Date _____

Ce projet a été approuvé par le CERPÉ le 5 mai.

RÉFÉRENCES

- Aita, M., Héon, M., Lampron, A., Dupuis, F. et Le May, S. (2015). Professional codevelopment groups for the promotion of nursing research in clinical settings, *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(1), 137-141.
- Allen, T.A., Finkelstein, L.M. et Poteet, M.L. (2009). *Designing workplace mentoring programs* (1^e éd.). Chichester, U.K.: Wiley-Blackwell.
- Archambault, A. et Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 5-24.
- Bonneville, L., Lagacé, M. et Grosjean, S. (2007). *Introduction aux méthodes de recherche en communication*. Montréal : Morin Édition.
- Boulard, D. (2012). *Un regard sur les pratiques mentoriales comme voie d'intégration pour les immigrants : deux solitudes montréalaises*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Boulet, M. (2016). L'intégration des immigrants au marché du travail à Montréal : défis, acteurs et rôle de la Métropole. Montréal : CIRANO, allier savoir et décision.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2007). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Breault, M. (2001). Codéveloppement et partenariat. *Interactions*, 5(2), 85-94.
- Cauchy, C. (2002, 13 juillet). Le grand défi de la prochaine décennie : le départ des baby-boomers. *Le Devoir*.
- Champagne, C. (2014). Le groupe de codéveloppement professionnel : une approche puissante et de plus en plus reconnue. *La revue Effectif*, 17(1), 15-21.

- Champagne, C., et Desjardins, M. (2012). Le groupe de codéveloppement professionnel, une stratégie de développement de la pratique professionnelle. Présenté à CIRDEP-OCE, HEC Montréal.
- Champagne, C. et Desjardins, M. (2010). Le groupe de codéveloppement professionnel, une communauté (de) pratique pour le transfert des savoirs. *Le Point en administration de la santé et des services sociaux*, 6(3).
- Champagne, C. (2001). Trois pistes pour enrichir la pratique du groupe de codéveloppement. *Interactions*, 5(2), 99-110.
- Chicha, M.,T. et Charest, E. (2008). L'intégration des immigrants sur le marché du travail à Montréal, politiques et enjeux. *Choix (irpp)*, 14(2), 1-54.
- Clutterbuck, D. et Ragins, B., J. (2002). *Mentoring and diversity, an international perspective*. Butterworth-Heinemann.
- Conférence régionale des élus de Montréal (CRÉ). (2006). Plan d'action de la région de Montréal en matière d'immigration, d'intégration et de relations interculturelles, des valeurs partagées, des intérêts communs. Québec : Immigration et Communautés culturelles du Québec.
- Conférence régionale des élus de Montréal (CRÉ). (2006). TITRE. *Plan d'action de la région de Montréal en matière d'immigration, d'intégration et de relations interculturelles, des valeurs partagées, des intérêts communs*. Québec : Immigration et Communautés culturelles du Québec. <https://cremtl.org/evenements>
- Conférence régionale des élus de Montréal. (2011, 17 juin). La ministre Kathleen Weil et la CRÉ de Montréal lancent Mentorat Montréal pour faciliter l'intégration en emploi des personnes immigrantes.
- Cuerrier, C. (2003). *Le mentorat et le monde du travail TITRE.il au Canada : recueil des meilleures pratiques*. Montréal : Les éditions de la Fondation de l'Entrepreneurship.
- Demers, M.A. et Rabemananjara, J. (2018). *État du marché du travail au Québec. Bilan de l'année 2017*. Québec : Institut de statistique du Québec, Gouvernement du Québec.

- Dolbec, A., Prud'Homme, L. et Gauthier, B. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 531-569). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Emploi-Québec. (2013-2019). Programme d'aide à l'intégration des immigrants et des minorités visibles en emploi (PRIIME). Québec : Direction des mesures et des services aux individus.
- Espace-carrière, (2014).
http://www.espacecarriere.org/info/Projets_pour_personnes_immigrantes/
- Fournier, G. et Monette, M. (2000). Soutien social et adaptation à la transition entre les études et le Marché du travail. Dans G., Fournier et M. Monette (dir.), *L'insertion socioprofessionnelle. Un jeu de stratégie ou un jeu de hasard ?* (p. 57-76). Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Lacroix, M., Liguori, M., Martinez, E. et Nguyen Ngoc, K. (2010). L'intégration, à la jonction du discours normatif et de l'expérience vécue : des demandeurs d'asile d'expriment. *Revue service social*, 56(1), 15-29.
- Gouvernement du Canada (2019). *Caractéristiques de la population active chez les immigrants selon le statut d'immigrants données annuelles*. Ottawa : Statistique Canada 2019.
- Hassani, N., K. (2008). *Le travail, lieu privilégié d'intégration : Le cas de l'insertion socioprofessionnelle d'immigrants marocains à Montréal*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Higgins, M.C. et Kram, k. E. (2001). Reconceptualizing monitoring at work a developmental network perspective. *The Academy of Management Review*, 26(2), 264-288.
- Interconnexion. (2017). La Chambre de commerce du Montréal métropolitain. Répéré à <https://www.cmm.ca>

- Kalbfleisch, P. J. (2002). Communicating in mentoring relationships: A theory for enactment. *Communication Theory*, 12(1), 63-69.
- Kalbfleisch, P. J. (2007). Mentoring enactment theory: Describing, explaining, and predicting communication in mentoring relationships. Dans B. R. Ragins et K. E. Kram (dir.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (p. 499-518). Los Angeles, CA: Sage.
- Kram, K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of management journal*, 26(4), 608-625.
- Kram, K. (1985). *Mentoring at work : Developmental relationships in organisational life*. Glenview : Foresman.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008). *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement : deux regards, l'un québécois et l'autre suisse*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafranchise, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et se sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructivisme*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal.
- Lafranchise, N. (2012). *Développement de la gestion du savoir. Guide d'accompagnement*. MRC d'Argenteuil : CSSS d'Argenteuil.
- Lafranchise, N. et Paquet, M. (2014). Restaurer les liens sociaux et l'espace communicationnel par les groupes de codéveloppement professionnel. Dans G. Gramaccia (dir.), *Les laboratoires du lien social : l'expérience Aquitaine de la solidarité* (p. 177-193). Pressac, France : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Lafranchise, N. et Paquet, M. (2015). Limites communicationnelles de l'usage des TNIC : les groupes de codéveloppement professionnel à la rescousse. Dans C. Felio

- et L. Lerouge (dir.), *Les cadres face aux tic. Enjeux et risques psychosociaux au travail* (p. 185-210). Paris : L'Harmattan.
- Lafranchise, N., Paquet, M. et Gagné, M.-J. (2015). L'accompagnement : une posture à adopter et une compétence à développer chez l'animateur de groupe de codéveloppement. *Numéro thématique de l'AQCP*, 1(2), 1-7.
- Lafranchise, N., Paquet, M. et Cadec, K. (2016). Et si on accompagnait les animateurs ? *Revue RH*, 19(2), 42-45.
- Lafranchise, N., Paquet, M., Gagné, M.-J. et Cadec, K. (2019). Accompagner les animateurs pour optimiser les groupes de codéveloppement. Dans F. Vanderclayen, M.-J. Dumoulin et J. Desjardins (dir.), *Former à l'accompagnement de stagiaires par le codéveloppement professionnel : conditions, défis et perspectives* (p.155-182). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lamarche, C. et Giroux, A. (2001). Un espace de réflexion au coeur de l'action. *La revue Interactions*, 5(2), 111-129.
- Landry, S. (2007). *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints : le modèle des trois zones dynamiques*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, J. (2017). *Comprendre l'efficacité d'une équipe de travail à travers la communication et le prisme de l'intelligence émotionnelle de groupe*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec
- Lemay, L., Giguère, R. et Marchand, A. (2008). La médiation partenariale en contexte intersectoriel : intervention sociale en émergence, codéveloppement professionnel et recherche. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 6, 1-19.
- L'Hirondelle. (2007). *Guide du mentor*. Montréal : L'Hirondelle et Corporation Éducentre de Bois-de Boulogne.
- Lortie, J. (2006). Compte-rendu, Dans quel monde vivons-nous ? Le co-développement comme réponse possible, une utopie libératrice ou une illusion passagère, Montréal : Réseau du codéveloppement.

Loyer, A. (2016). *Le journal réflexif comme outil d'élaboration d'un cadre de référence éthique personnel pendant un stage en enseignement du français au secondaire*. (Essai). Université du Québec à Trois-Rivières.

McAdam, D. et Simpson, C. (2003). *Former les mentors et les mentorés*. Québec : Les éditions de la fondation de l'entrepreneurship.

McGowan, A. M. et Andrews, D. (2015). *Inadéquation des compétences et action des pouvoirs publics dans les pays de l'OCDE*. Documents de travail du Département des Affaires économiques de l'OCDE, n° 1210. Paris : Éditions OCDE.

Mentor (2014) Dans *Le petit Larousse illustré* (p.719). Paris : Larousse.

Mentorat Montréal, (2014). Repéré à : http://credemontreal.qc.ca/cre_projets/mentorat-montreal/

Mercure, C. (2001). Des groupes de codéveloppement interétablissement dans la région de Laval. *Interactions*, 5(2), 75-84.

Miles, M. B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS). (2005). Québec pluriel, la diversité en action. Un projet pour les jeunes de 16 à 24 ans issus de communautés culturelles ou de minorités visibles. Québec : Directions des communications.

Misiorowska, M. (2011). *Les trajectoires socioprofessionnelles des nouveaux arrivants, travailleurs qualifiés au Québec. Qu'est-ce qu'une « intégration réussie » ?* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Mucchielli, R. (2015). *La dynamique des groupes : processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes* (23^e éd.). Issy-les-Moulineaux : Éditions ESF.

Québec (Province), Ministère de l'immigration et des communautés culturelles, et Direction des affaires publiques et des communications. (2008). *Pour enrichir le Québec: intégrer mieux mesures pour renforcer l'action du Québec en matière d'intégration en emploi des immigrants*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs378438>

- Québec (Province), Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2009). *Les immigrants et le marché du travail québécois en 2008*. Direction de la recherche et de l'analyse prospective. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigrants_MT_Volet2.pdf
- Québec (Province), Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2014). *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec*. Québec : Direction de la recherche et de l'analyse prospective.
- Québec (Province), (2018). *Pour enrichir le Québec: intégrer mieux mesures pour renforcer l'action du Québec en matière d'intégration en emploi des immigrants*. Québec : Ministère de l'immigration et des communautés culturelles et Direction des affaires publiques et des communications.
- Paquet, M., Lafranchise, N., Gagné, M.-J. et Cadec, K. (2017). La rétroaction : une manière de développer une posture et un leadership d'accompagnement chez des personnes animatrices de groupes de codéveloppement. Dans M. Saint-Jean, N. Lafranchise, C. Lepage et L. Lafortune (dir.), *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing : accompagner, former et professionnaliser* (p. 57-76). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paquette, M., Lafranchise, N. (2014). La recherche sur les groupes de codéveloppement professionnel : en émergence. *La revue Effectif*, 17(1), 26-31.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997, 2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Payette, A. (2000). Le codéveloppement : une approche graduée. *Interactions*, 4(2), 39-59.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Piché, V., Renaud, J. et Gingras, L. (2002). L'insertion économique des nouveaux immigrants dans le marché à Montréal : une approche longitudinale. *Population*, 57(1), p. 63-89.
- Poulin, Y. (2001). Témoignage. *Interactions*, 5(2), 65-66.

Québec Pluriel. (2018). Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

<https://www.quebec.ca/gouv/ministere/travail-emploi-solidarite-sociale/>

Ragins, B.R., et Verbos, A. K. (2007). Positive relationships in action: Relational mentoring and mentoring schemas in the workplace. Dans J. E. Dutton et B. R. Ragins (dir.), *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation* (p. 91-116). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Reinson, F. (2014, 11 décembre). Des centaines de milliers de postes à pourvoir au Canada. *L'Express emploi*.

Resch, Y. (2001). *Définir l'intégration ? Perspectives nationales et représentations symboliques*. Montréal : XYZ Éditeur.

Sabourin, N. et Desjardins, M. (2014). Recherché : animateur de groupe de codéveloppement. *Revue Effectif*, 17 (1).

Sabourin, N., Lefebvre, F. (2017). *Guide pratique pour implanter des groupes de codéveloppement professionnel, Collaborer et agir mieux et autrement*. Montréal : Éditions Sabourin Lefebvre.

Sabourin, P. et Gauthier, B. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*, (p. 415-444). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zaajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*, (p. 337-389). Ste-Foy : Les presses de l'Université du Québec.

St-Jean, É. et Mitrano-Méda, S. (2013). Former les mentors pour entrepreneurs pour aller au-delà de la transmission d'expérience. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 2(12), 121-141.

Thiébaud, M. (2001). Action-formation : Pratiques en Suisse. *Interactions*, 5(2), 163-178.

- Tremblay, C. (2006). *S'accompagner collectivement : Une expérience de co-formation, de codéveloppement et de soutien à la pratique professionnelle*, (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Rimouski.
- Vincent, F. et Gaudreault, S. (2011, mai). *L'intégration par l'emploi. Le développement du Québec par l'immigration : Une solution pour les PME. Fédération canadienne de l'entreprise indépendante.*
- Vidal, V. (2018, 17 septembre). *L'Immigration, atout ou fardeau*, Huffpost Québec.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge, Masssachussett : Havard University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Zachary, L. J., et Fischler, L. A. (2014). *Starting strong: a mentoring fable: strategies for success in the first 90 days*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley brand.