

Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels

Benoît Hurtel and François Guillemette

Volume 9, Number 2, Fall 2022

Recherches sur le mentorat et le coaching

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1092839ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1092839ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de l'Ontario français (UOF)

ISSN

2562-914X (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Hurtel, B. & Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9(2), 16–44.
<https://doi.org/10.7202/1092839ar>

Article abstract

La recherche dont rend compte cet article visait à comprendre les différentes facettes de la relation mentorale et non à trouver un consensus autour d'une définition commune et univoque. Pour y arriver, nous avons recensé les publications en français sur le sujet et nous avons ajouté des publications en anglais qui apparaissaient, dans les publications en français, comme des incontournables. Les résultats de notre recherche présentent dix types de relation mentorale : le type « transfert d'expérience », le type « transfert d'expertise », le type « au service de l'organisation », le type « soutien à l'insertion professionnelle », le type « modèle », le type « coach », le type « enseignant », le type « guide », le type « parrainage » et le type « collégialité ».

© Enjeux et société, 2022



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

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

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

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

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



Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels

Benoît Hurtel

Université du Québec à Trois-Rivières

François Guillemette

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

La recherche dont rend compte cet article visait à comprendre les différentes facettes de la relation mentorale et non à trouver un consensus autour d'une définition commune et univoque. Pour y arriver, nous avons recensé les publications en français sur le sujet et nous avons ajouté des publications en anglais qui apparaissaient, dans les publications en français, comme des incontournables. Les résultats de notre recherche présentent dix types de relation mentorale : le type « transfert d'expérience », le type « transfert d'expertise », le type « au service de l'organisation », le type « soutien à l'insertion professionnelle », le type « modèle », le type « coach », le type « enseignant », le type « guide », le type « parrainage » et le type « collégialité ».

Mots-clés : Mentorat, relation entre professionnels, typologie

Introduction

Le mentorat est un modèle d'accompagnement utilisé dans de nombreuses sphères de la société avec des applications très variées pour répondre à des besoins grandissants de développement personnel et professionnel dans divers secteurs comme les entreprises privées, les services publics, l'éducation, etc. Mais qu'est-ce que le mentorat? Le concept est employé avec différentes significations, notamment pour l'accompagnement en insertion professionnelle, pour l'aide aux jeunes en difficulté et dans le soutien à la persévérance



scolaire. C'est probablement la plus ancienne forme d'accompagnement formel, bien avant l'enseignement scolaire, et celle qui a donné naissance à toutes les autres (Paul, 2020).

L'objectif de cet article n'est pas de définir ce qu'est le mentorat. La recherche dont rend compte cet article visait à comprendre les différentes facettes de la relation mentorale dans le contexte spécifique du mentorat entre professionnels. Pour y arriver, nous avons recensé les publications en français sur le sujet et nous avons ajouté des publications en anglais qui apparaissaient comme des incontournables lorsque nous lisions les publications en français, par exemple, *The Blackwell Handbook of Mentoring* de Allen et Eby (2007), un ouvrage de près de 500 pages, réparties en 24 chapitres. Dans une première lecture plutôt superficielle des publications, nous avons constaté la grande diversité des définitions, des descriptions et des dimensions de la relation mentorale entre professionnels et nous avons trouvé qu'il était nécessaire d'établir une clarification conceptuelle ne serait-ce que pour préciser de quoi l'on parle lorsque l'on parle de mentorat. Tellement de gens parlent du mentorat en supposant que les définitions sont partagées. Mais ce n'est pas le cas.

À part le fait que la relation mentorale se situe entre un mentor qui a beaucoup d'expérience et quelqu'un qui en a moins (le mentoré), il n'y a pas de consensus sur ce qu'est cette relation (Barnett et al., 2002; Bloom et al., 1998; Chelladurai & Weaver, 1999; Eby et al., 2007; Garvey & Alred, 2003; Hall, 2003; Jacobi, 1991; Kram, 1985; Marshall, 2001; Peper, 1994; Raymond, 2001).

Qui plus est, les différentes définitions présentent non seulement des incompatibilités entre elles, mais aussi des contradictions. Le phénomène du mentorat remontant à la mythologie grecque, on peut considérer comme normal le fait qu'il y ait eu plusieurs définitions du terme qui sont apparues à travers les siècles et qu'aujourd'hui, la diversité des pratiques ait explosé (Austin, 2002; Eby et al., 2000; Eby et al., 2007; Garvey & Alred, 2003; Grossman & Rhodes, 2002; Jacobi, 1991; Levinson et al., 1978; Rhodes, 2002).



Même dans une expérience spécifique de relation mentorale, avec son caractère idiosyncrasique, la démarche peut changer de manière importante à travers le temps (Garvey & Alred, 2003; Kram, 1985; Roberts, 2000).

Qu'on nous permette d'ajouter qu'à côté des pratiques formelles de mentorat, déjà très diversifiées, il existe une multiplicité de pratiques informelles (Campbell, 2007; Dougherty et al., 2007; Finkelstein & Poteet, 2007; Johnson, 2007; Keller, 2007; Miller, 2007; Sedlacek et al., 2007; Spencer, 2007).

Il y a eu différentes propositions de catégorisation des différentes façons de vivre la relation mentorale. La catégorisation la plus citée est celle de Kram (1985)¹. Il regroupe les fonctions du mentor en deux catégories : les fonctions en rapport avec la carrière du mentor (guider dans l'avancement de la carrière, parrainer, coacher, insérer dans des réseaux, protéger et ouvrir des avenues stimulantes), de même que les fonctions psychosociales (favoriser la perception de ses compétences et l'identité professionnelle, donner l'exemple, accueillir, conseiller et offrir son amitié).

Eby et al. (2007) proposent cinq caractéristiques du mentorat : (1) une relation unique et idiosyncrasique (2) centrée sur l'apprentissage ou le développement du mentoré (3) dans une démarche de soutien de la part du mentor (4) avec une dimension de réciprocité (5) dans un processus dynamique et évolutif.

Rhodes (2000) met en lumière la diversité des contextes dans lesquels est vécu le mentorat et propose l'identification de trois catégories : le mentorat entre travailleurs, le mentorat dans un contexte académique et le mentorat pour les jeunes en difficulté.

Ces types de mentorat visent des clientèles différentes. Le mentorat pour jeune s'adresse à des enfants ou à des adolescents d'âge primaire ou secondaire; le mentorat scolaire à des étudiants de niveau collégial ou universitaire, le mentorat professionnel à des adultes typiquement en début de carrière, mais à tout moment



une personne professionnellement active peut tirer profit du mentorat (Brodeur, 2016, p. 5).

De son côté, Houde (1995) propose une catégorisation de douze fonctions du mentor, toutes en relation avec le mentoré : accueillir le mentoré, guider le mentoré, enseigner au mentoré, entraîner le mentoré, répondre du mentoré auprès des collègues, favoriser l'avancement du mentoré, être un modèle pour le mentoré, présenter des défis au mentoré, conseiller le mentoré, donner de la rétroaction au mentoré, soutenir moralement le mentoré et sécuriser le mentoré.

Angelle (2002) regroupe en trois catégories les différents rôles du mentor. Dans la catégorie « coach », le mentor analyse les actions du mentoré, l'observe, a des échanges avec lui, lui donne des rétroactions, l'instruit et l'encadre. Dans la catégorie « modèle », le mentor se donne en exemple au mentoré, l'aide dans l'exercice de sa profession, l'encourage et le soutient. Dans la catégorie « soutien au développement professionnel », le mentor aide le mentoré dans l'analyse et la résolution de problèmes, le dirige vers des ressources, l'aide à planifier sa pratique et son développement professionnel.

Nault (1993) suggère pour sa part de regrouper les rôles du mentor sous cinq approches : l'approche directive, par laquelle le mentor informe et guide le mentoré, l'approche collaborative, par laquelle le mentor accompagne le mentoré dans son travail, l'approche non directive par laquelle le mentor soutient et écoute le mentoré, l'approche alternative, par laquelle le mentoré propose des façons de faire, de même que l'approche éclectique, qui est une combinaison de différentes approches.

Dans un tel contexte qui engendre beaucoup de confusion, notre recherche visait à faire ressortir différents types de relation mentorale présents dans les publications, sous la forme d'une synthèse qui permette à la fois de voir les différentes facettes de la relation et de conserver l'ouverture sur des définitions très diversifiées. Nous espérons ainsi aider les praticiens à prendre conscience de la diversité des pratiques qu'ils exercent déjà ou qu'ils peuvent éventuellement décider d'exercer.



De nombreux chercheurs ont souligné le besoin d'une recherche théorique sur les différentes définitions qui circulent et sur les différentes façons de vivre la relation mentorale (Applebaum et al., 1994; DuBois et al., 2002; Friday et al., 2004; Garvey, 2004; Gibb, 2003; Jacobi, 1991; Mitrano-Méda & Véran, 2014; Rhodes et al., 2006).

1. Méthodologie

Sur le plan de la méthodologie, nous avons recensé les publications en français sur le mentorat et nous avons ajouté des publications en anglais qui apparaissaient, dans les publications en français, comme des incontournables. Dans une perspective inductive, nous avons recueilli des extraits dans les publications en considérant ce matériel théorique comme des données que nous avons analysées dans un processus de théorisation (Horincq Detournay, 2018; Tourigny Koné, 2014) pour construire une typologie de la relation mentorale entre professionnels, selon la méthode weberienne de l'idéal-type (Simon, 1997).

Dans cette perspective méthodologique, la construction d'une typologie est une forme de théorisation. Cela signifie que les types présentés ici n'existent pas dans la réalité, dans le sens qu'aucune relation mentorale ne serait que dans un type. En d'autres mots, les types appartiennent au monde des idées; c'est le sens du terme *idéal* dans le concept weberien d'idéal-type. Dans la réalité, chaque relation mentorale emprunte des caractéristiques à plusieurs types.

Cette typologie trouve son utilité lorsque des personnes veulent clarifier la signification qu'elles donnent à la relation mentorale qu'elles vivent et lorsqu'elles veulent réguler cette relation, à la fois en composant avec différents types et en modifiant cette relation au fil du temps.

2. Les types de relation mentorale

Nous présentons maintenant les résultats principaux de notre recherche dans une typologie de la relation mentorale entre professionnels.



2.1 Le type « transfert d'expérience »

C'est le « type » le plus commun dans le langage courant (Hadchiti, 2021). L'Office québécois de la langue française (OQLF, 2020) définit le mentorat comme une « aide apportée par une personne d'expérience [le mentor] à une personne moins expérimentée [le mentoré]... ». Ainsi, la relation mentorale est généralement identifiée à la relation entre une personne expérimentée et une personne non expérimentée (Barette, 2000; Bédard, 2000; Bloom et al., 1998; Brodeur, 2016; Brossard, 1999; Céré, 2003; Dumoulin, 2004; Fagenson-Eland, 1989; Gong & Chen, 2011; Kram, 1985; Latour, 1994; Lusignan, 2003).

Mallet fait remarquer que le mentorat se développe dans des sociétés où l'on constate une « sacralisation de l'expérience pratique » (Mallet, 2000, p. 86). Dans bien des cas, le nombre d'années d'expérience est le seul critère de sélection des personnes qui peuvent devenir mentors (Eby, 1997; Kram & Isabella, 1985; Scandura & Schriesheim, 1994). Dans les publications, on trouve des différences sur le nombre minimum d'années nécessaires (de 3 à 10) et ce nombre peu être appliqué à différents aspects, par exemple le nombre d'années à l'emploi de l'organisation, le nombre d'années dans l'exercice de la profession (Lusignan, 2003) ou le nombre d'années en âge (Paul, 2002; Saint-Louis, 1994). L'important est d'avoir accumulé des années d'expérience, comme si le temps faisait son œuvre par magie.

Dans ce type de relation mentorale, le mentoré est dans une posture de réception. Le mentor transfère son expérience au mentoré. Il s'agit d'une relation plutôt unilatérale. Les processus sont d'ordre de la transmission et les méthodes relèvent du paradigme de la communication télégraphique : un émetteur et un récepteur, avec des outils efficaces de transmission claire et intéressante.

On peut se poser la question à savoir s'il est suffisant d'être expérimenté pour savoir comment transférer l'expérience (Feiman-Nemser, 2003).



2.2 Le type « transfert d'expertise »

Dans la même perspective de transmission, on trouve le type « transfert d'expertise », c'est-à-dire transfert de connaissances et de compétences (Dumoulin, 2004).

Ici, ce n'est pas le nombre d'années d'expérience qui compte. Le mentor a fait ses preuves, il a du succès, il a acquis des savoirs et des habiletés, il est efficace (Devos et al., 2013; Molner, 2004). En général, pour déterminer si quelqu'un est un expert, on se fie sur le principe de la reconnaissance par les pairs (Brousseau-Deschamps et al., 2004). Est expert celui qui est reconnu comme tel dans son milieu, par ses collègues (Berliner, 1986; Tochon, 1991). Bien entendu, l'expertise doit normalement être fondée, entre autres, sur une formation de qualité (Brown et al., 2003).

Le mentoré est considéré comme un novice, un nouveau, un jeune, qui a tout à apprendre. C'est le mentor qui prend l'initiative dans la relation. Il partage ses idées, contrôle les échanges et les discussions. Il transmet ce qu'il sait au mentoré qui ne sait pas.

Considéré comme un expert, le mentor n'a pas de besoin particulier. C'est le mentoré qui doit développer des compétences. Dans ce type de relation mentorale, le mentor étant considéré comme un expert, il n'a pas besoin de formation en pédagogie, ni en communication, ni en relation d'aide, ni en quoi ce soit (Bearman et al., 2007; Campbell, 2007).

Le risque, dans ce type de relation mentorale, est que ce soit le mentor qui en profite le plus, grâce, notamment, à l'opportunité que cela lui donne de prendre conscience de ses compétences, de ses savoirs, de ses meilleures pratiques. C'est souvent en partageant à un autre son expertise qu'on la développe le plus.

De plus, encore une fois, se pose la question à savoir si le fait d'avoir une expertise est suffisant pour savoir la transmettre (Feiman-Nemser, 2003).



2.3 Le type « au service de l'organisation »

Dans les deux premiers types, la relation mentorale est théoriquement orientée vers le développement de l'organisation davantage que vers le développement professionnel du mentoré.

Ici, le type théorique est une relation mentorale centrée sur les profits pour l'organisation. Ce n'est pas centré sur les besoins du mentoré (Duchesne, 2010). Le mentor et le mentoré sont au service du développement de l'entreprise.

Le mentoré doit s'inscrire dans la continuité de ce qu'il y a de meilleur dans les ressources de l'organisation, c'est-à-dire les travailleurs expérimentés et les experts. Il doit s'inscrire dans la continuité des paradigmes, du vocabulaire, de la culture, des concepts partagés, des valeurs, etc. Le mentor partage la culture, les traditions, les façons de faire de l'organisation. Il fait entrer le mentoré dans la confrérie et progressivement dans le clan des experts (Lajiness, 2021). L'approche est de l'ordre de la reproduction, de l'ordre de la tradition, de l'ordre de l'intégration (Eby et al., 2007; Noe et al., 2002; Stumpf & London, 1981).

Le mentoré n'a pas à développer son autonomie ni son originalité (Bearman et al., 2007; Rogoff, 2003). Il s'agit d'entrer dans la chaîne et de faire ce qui doit être fait. La relation mentorale est au service du conformisme (Bearman et al., 2007; Rogoff, 2003).

Il peut y avoir des tensions entre les intérêts du mentoré et les intérêts de l'organisation, voire des oppositions entre la continuité-reproduction-conformisme et le changement-divergence-innovation (Bearman et al., 2007). Faut-il insérer le nouveau dans l'organisation ou chercher des jeunes qui vont arriver avec des idées nouvelles pour améliorer l'organisation? Apprendre de quelqu'un qui a plus d'expérience, est-ce mieux que d'apprendre de quelqu'un qui n'a justement pas de mauvais plis?

Ce type de relation mentorale peut annuler tout le potentiel de remise en question qui se trouve dans le fait d'accueillir de nouveaux collègues. Dans le contexte actuel de pénurie



d'employés, les organisations ont une opportunité de renouvellement du personnel pour un apport d'idées nouvelles, de changements nécessaires et féconds.

Ici, il y a une question importante à se poser concrètement et dans la recherche. Lorsqu'on étudie les effets bénéfiques du mentorat, de quels effets parle-t-on? Bénéfiques pour qui? Les organisations comme Grands Frères Grandes Sœurs sont souvent données en exemple pour leur efficacité, mais les gangs de rue font du mentorat très efficace aussi sous un certain angle (Bearman et al., 2007). L'entrée dans certains corps professionnels se fait par du mentorat où la finalité peut être le renouvellement et l'amélioration continue ou, tout au contraire, la fidélité aux traditions et le conformisme aux pratiques de la majorité expérimentée.

2.4 Le type « soutien à l'insertion professionnelle »

La phase d'insertion professionnelle constitue un temps de vulnérabilité où la personne a un besoin de soutien (Dion-Desjardins, 2004; Gervais & Lévesque, 2000; Jobin, 2003; Lajiness, 2021).

Dans ce type de relation mentorale, le mentor est quelqu'un qui connaît le milieu, les réseaux, les opportunités d'avancement (Prevosto, 2001; Ramaswami & Dreher, 2007). Il est responsable de l'accueil du mentoré (Beckers et al., 2004; Brousseau-Deschamps et al., 2004; Lamarre, 2003). Il l'aide à créer des liens, à entrer dans des réseaux, à s'intégrer dans des groupes, à naviguer dans sa nouvelle organisation d'appartenance (Eby et al., 2007). Il lui indique les règles non écrites, les services disponibles, les projets spéciaux en cours, les détails de l'organisation et du fonctionnement. Il le protège en lui indiquant certains pièges et lui montre la voie du succès (Allen et al., 2004; Chelladurai & Weaver, 1999; Dougherty et al., 2007; Fagenson-Eland, 1989; Gibson, 2004; Kram, 1985).

Le soutien vise la persévérance du mentoré et à prévenir le décrochage professionnel. Le mentor est en même temps au service de l'organisation en favorisant la rétention du



personnel (Andrews & Martin, 2003; Angelle, 2002; Feiman-Nemser, 2003; Molner, 2004; Smith & Ingersoll, 2004; Weva, 1999).

Dans les professions où il y a (ou avait) une ou plusieurs années de probation, c'est-à-dire de « formation pratique », de stage long, de stage probatoire, d'internat, ou autre appellation, à la fin du XX^e siècle, on est passé du terme *tuteur* à *mentor* pour parler du professionnel de terrain qui favorise l'insertion du novice dans l'exercice de la profession (Mallet, 2000). Dans ce contexte, Mallet souligne « le flottement et l'indécision au niveau des rôles et des fonctions respectives des différents personnels d'encadrement » (2000, p. 87). Ici, le type de relation mentorale vient éliminer le flottement, du moins théoriquement.

2.5 Le type « modèle »

Dans ce type de relation mentorale, c'est le mentoré d'abord qui considère une personne comme étant son mentor, c'est-à-dire son modèle, son inspiration. Une certaine admiration caractérise le regard du mentoré sur son mentor. Elle se situe sur le plan des valeurs, de l'éthique professionnelle. Pour le mentoré, le mentor est un bon exemple à suivre (Dion-Desjardins, 2004; Latour, 1994; Ramaswami & Dreher, 2007).

Il peut y avoir ici apprentissage vicariant (Bandura, 1997; Bearman et al., 2007; Dougherty et al., 2007; Multon et al., 1991; Scandura, 1992), c'est-à-dire que le mentoré se projette lui-même dans le mentor pour, en quelque sorte, apprendre à travers lui, sans que le mentor enseigne au mentoré comme tel. Ce n'est pas de la transmission ni de l'imitation. C'est une forme d'apprentissage actif où le mentoré est le seul qui est vraiment engagé. En d'autres mots, le type modèle n'implique pas nécessairement une proximité, ni même une relation engageante (Eby et al., 2007). À la limite, il n'y a pas de rencontre formelle. Mais le mentor est conscient d'être le modèle du mentoré.

Évidemment, le mentor peut s'engager dans cette relation mentorale d'abord en acceptant d'exercer une certaine influence – formelle ou informelle – sur le mentoré, sans tout contrôler (Eby et al., 2007; Johnson, 2007; Keller, 2007; Scandura & Pellegrini, 2007). Il peut



aussi s'engager en partageant son expérience au mentoré, notamment en permettant au mentoré d'observer son modèle en action. Il peut aussi faire un retour sur ses propres pratiques en échangeant avec le mentoré et en lui partageant son discours intérieur (réfléchir à voix haute).

Il semblerait que, dans ce type de relation mentorale, le mentor-modèle a plus d'effets bénéfiques (sur le mentoré) lorsqu'il s'engage consciemment dans son rôle de modèle même lorsque le mentoré ne fait que l'observer passivement (Woolfolk et al., 2005).

Par ces différentes stratégies, le mentor joue son rôle de modèle, mais sans guider formellement ou enseigner un contenu au mentoré. Il laisse le mentoré prendre ce qu'il a à prendre dans ces échanges.

Dans ce type de relation mentorale, il y a un risque que le mentoré considère son mentor comme un modèle idéal qu'il ne pourra pas atteindre ou par rapport auquel il se dévalorise. La relation, dans un tel cas, pourrait être nuisible. Les interventions du mentor auprès du mentoré peuvent prévenir ou, du moins, atténuer ce risque, notamment lorsque le mentor partage ses remises en question, ses doutes, ses hésitations, ses craintes, ses moments de découragement même ses erreurs et comment il les a corrigées du mieux qu'il a pu.

C'est plutôt le mentoré qui va « trouver » son modèle, son idole, son inspiration. Ni le mentor, ni l'organisation ne peuvent imposer ce genre de relation mentorale. Il arrive même que le mentor n'apprenne qu'il a joué le rôle de modèle que lorsqu'il prend sa retraite. Une organisation pourrait proposer des rencontres où les anciens sont présentés aux nouveaux et même aménager une démarche de connaissance mutuelle, d'appriovissement (Miller, 2007). Ce fonctionnement pourrait conserver un caractère informel. Ainsi, on va laisser le mentoré choisir librement son mentor. Nous n'irons pas plus loin ici sur la question du jumelage parce que cela déborderait le cadre de cet article (Bearman et al., 2007; Berscheid & Regan, 2005; Liang & Grossman, 2007; Segal, 2005).



2.6 Le type « coach »

Le coaching s'est beaucoup répandu dans le monde du travail ces dernières décennies. Là aussi, des clarifications conceptuelles sont nécessaires et on lira, à cette fin, les articles qui portent sur le coaching dans ce numéro.

On y voit, entre autres, que le type « coach » se situe dans une relation plus directive où c'est le coach qui a l'initiative de la relation. Il oriente vers des buts précis, même si la détermination de ces buts peut être négociée avec le mentoré (Hoigaard & Mathisen, 2009; Nash, 2003). Il fait du monitoring des actions concrètes du mentoré dans la poursuite et l'atteinte de ses buts. Il conseille avec précision. Il questionne par différentes techniques de questionnement et il propose des défis particuliers (Nash, 2003). Il encourage en donnant des rétroactions positives sur les progrès du mentoré, si petits soient-ils.

La relation mentorale de type coaching est résolument centrée sur le développement professionnel du mentoré (Bernatchez et al., 2010; Eby et al., 2007; Jacobi, 1991; Kram, 1985; Levinson et al., 1978), mais vise spécifiquement l'adaptation au changement dans une perspective d'autonomisation. En d'autres mots, le mentor-coach offre un accompagnement essentiellement provisoire parce qu'il fait en sorte que le mentoré n'ait plus besoin de cet accompagnement spécifique après un certain temps. Rien n'empêche que la relation mentorale s'oriente alors vers un autre type.

2.7 Le type « enseignant »

Dans ce type de relation mentorale, le mentor est centré sur le développement des compétences et des connaissances du mentoré, mais c'est lui, le mentor, qui a l'initiative d'enseigner au mentoré comment améliorer ses pratiques professionnelles (Angelle, 2002; Barnett et al., 2002; Bateman, 2001; Bower, 2007; Carter & Hart, 2010; Eby & Lockwood, 2005; Wong, 2002).

Le rôle du mentor se déploie dans différentes fonctions. Il analyse d'abord les besoins du mentoré, dans le sens de faire un diagnostic, pour déterminer l'enseignement à lui



apporter. Il guide ensuite l'apprentissage du mentoré et le conseille dans ses progrès. Il fournit également les ressources nécessaires au développement professionnel du mentoré et supervise les actions de celui-ci pour lui faire corriger ses erreurs au fur et à mesure.

Le mentor formateur observe le mentoré durant son travail (*shadowing*). Cela peut se faire très précocement dans le processus de formation, notamment pour aider le mentoré à savoir s'il est à sa place où à apporter des réorientations dès le départ (Caldwell & Carter, 1993).

Spécifiquement sur le plan de l'évaluation, le mentor fonde son jugement sur des référentiels, sur des listes d'apprentissages visés, de même que sur des grilles comprenant des critères et des indicateurs de progression (Bernatchez et al., 2010; Brondyk & Searby, 2013; Houle et al., 1998; Jarnias & Oiry, 2013; Nick et al., 2012). Mallet (2000) attire toutefois l'attention sur le risque que la fonction d'évaluation vienne nuire à la relation mentorale.

Ce type de relation mentorale permet dans certaines situations de développer les connaissances et les compétences tant du côté du mentor que du mentoré (Geeraerts et al., 2015). Ainsi, le mentor et le mentoré sont partenaires dans l'apprentissage (Eby et al., 2007; Garvey & Alred, 2003; Jacobi, 1991; Peper, 1994; Roberts, 2000).

2.8 Le type « guide »

Dans la relation mentorale de type « guide », c'est le mentoré qui est en action. Le mentor le guide et le conseille (Angelle, 2002; Baillauquès & Breuse, 1993; Carter & Hart, 2010; Céré, 2003; Dion-Desjardins, 2004; Inostroza et al., 1996; Latour, 1994), mais il est au service de l'action du mentoré, plus spécifiquement de l'amélioration de cette action.

La visée est l'autonomie du mentoré, le développement de sa capacité à trouver lui-même les stratégies efficaces et les ressources pertinentes pour son développement professionnel (Gilbert & Trudel, 2006).



Une des stratégies dont on connaît largement l'efficacité pour le mentoré est la pratique réflexive (Lamarre, 2003, 2004). Le mentor étant lui-même habitué à exercer la pratique réflexive (Barrette, 2000; Bédard, 2000; Lusignan, 2003; Weva, 1999), il guide le mentoré dans cette démarche qui doit être fréquente (Dewey, 1933; Kolb, 2015; Schön, 1994; St-Arnaud, 1992, 2003).

2.9 Le type « parrainage »

Ce qui caractérise ce type de relation mentorale, c'est la protection du mentoré (Bearman et al., 2007; Boudreault, 2016; Boulard, 2000; Ramaswami & Dreher, 2007; Wood et al., 1976). Le soutien est offert surtout par rapport aux difficultés rencontrées par le mentoré et ce soutien se situe principalement sur le plan affectif. Le niveau d'intensité de la relation affective varie évidemment selon les choix et les ajustements du mentor et du mentoré (Eby et al., 2007; Houde, 2010; Kram, 1985; Lester & Johnson, 1981; Levinson et al., 1978; Schmidt & Wolfe, 1980; Shapiro et al., 1978).

Une des finalités de la relation mentorale, ici, est de briser l'isolement professionnel par la mise en place et le maintien d'une relation significative entre le mentor et le mentoré, de même que par une certaine socialisation du mentoré, c'est-à-dire par des initiatives pour le mettre en relation avec ses collègues (Boudreault, 2016; Devos et al., 2013).

Le mentor va aider le mentoré à développer sa confiance en ses capacités (Day & Allen, 2004; Ramaswami & Dreher, 2007) et va lui fournir du soutien en ce sens (Angelle, 2002; Bateman, 2001; Sabar, 2004; Saint-Louis, 1994).

D'après notre compréhension des recherches que nous avons consultées, c'est dans ce type de relation mentorale que nous placerions les enjeux concernant l'amitié (*friendship*) entre le mentor et le mentoré. La relation amicale permet des partages sur des craintes, des difficultés et des frustrations vécues au travail, mais aussi des échanges sur des problèmes plus personnels comme des problèmes de santé mentale ou physique, des situations familiales,



des défis d'équilibre de vie, des enjeux de valeurs personnelles, etc. (Day & Allen, 2004; Kram, 1985; Ramaswami & Dreher, 2007; Reid & Robinson, 1999; Wanberg et al., 2003).

L'amitié signifie aussi des interactions sociales informelles agréables qui sont vécues à l'intérieur comme à l'extérieur du travail, par exemple dans des activités de loisir ou de sport (Dougherty et al., 2007; Kram, 1985).

2.10 Le type « collégialité »

Dans ce type de relation mentorale, la relation est égalitaire. L'accompagnement est un compagnonnage. Il s'agit d'un mentorat entre pairs (*peer mentoring*) qui se situe dans un rapport entre collègues. La relation est empreinte de confiance réciproque et de soutien réciproque (Leslie et al., 2005; Stringer Cawyer et al., 2002). À la base, il n'y a pas vraiment de différence entre le mentor et le mentoré : ils sont collègues. Ce n'est que dans les rencontres et les échanges concrets que le mentor va avoir un peu plus d'initiative que le mentoré dans le pilotage des interactions et le mentoré va avoir plus d'initiative dans le choix des points à l'ordre du jour et du contenu des conversations.

La relation mentorale collégiale semble un peu contradictoire avec la notion même de mentorat qui implique un « plus » chez le mentor par rapport au mentoré, mais, ce type théorique nomme une facette de la relation mentorale qui est présente concrètement lorsque la relation est instaurée sur la base d'une collégialité entre le mentor et le mentoré. Les deux sont d'abord collègues. La relation est construite sur ce qu'ils ont en commun. Ils partagent une même profession, une même éthique professionnelle, une même mission dans la société, une même formation initiale, une même base de connaissances, un même engagement dans l'amélioration de leurs pratiques et dans le développement de l'expertise dans leur profession.

Le mentor ne se positionne pas dans une relation de « je sais » à « tu ne sais pas ». Il est en apprentissage avec le mentoré. Il ne conseille pas, ni ne guide. Le mentor prend une posture de non-expert (Vierset, 2016). On est dans une responsabilité partagée (Feiman-



Nemser, 2003; Worthy, 2005). Il en est de même pour la relation de conseil, elle n'est pas présente et le mentor prend une posture de non-expert.

Ce type de relation mentorale est en cohérence avec les approches d'apprentissage collaboratif et de communautés de pratiques professionnelles. Ainsi, de nouveaux modèles sont apparus, par exemple le mentorat collaboratif, le mentorat de groupe, le mentorat par les pairs ou le mentorat de groupe de pairs (Bozeman et al., 2009; Bozeman & Feeney, 2007; Heikkinen et al., 2012; Huizing, 2012).

Cette relation entre pairs (*peer mentoring*) se situe dans un rapport égalitaire entre le mentor et le mentoré, vu comme un lien entre collègues (Crisp & Cruz, 2009). Le lien hiérarchique est absent, la responsabilité de la relation est partagée entre le mentor et le mentoré (Bonneau, 2015). Le mentor accompagne le mentoré dans son développement professionnel, mais il est lui-même engagé dans le même processus, avec le mentoré, dans une même démarche d'amélioration des pratiques, dans une même pratique réflexive, dans une même consultation des ressources et dans une même mobilisation des connaissances.

Le mentor apprend tout autant que le mentoré (Barton & Holmes, 2001) et le mentoré est valorisé pour ce qu'il apporte à ses collègues (März & Van Nieuwenhoven, 2020). Leur relation est dans une dimension d'« altéronomie », c'est-à-dire que chacun apprend de l'autre et avec l'autre sans que l'on puisse distinguer ce qui vient de l'un ou de l'autre, ou même d'un tiers commun. L'autonomie de chacun se développe dans la collaboration et non dans l'indépendance et la solitude. Nous proposons ce nouveau concept d'altéronomie qui n'est pas encore entré dans les dictionnaires, mais que l'on trouve dans différents domaines des sciences humaines, par exemple en histoire des institutions politiques (Moatti, 2011) et, pour plus de pertinence avec la recherche sur le mentorat, en pédagogie (Homerin, 2015) et en psychosociologie (Richard, 2015; Thibeau, 2007). Dans le domaine de la pédagogie, Homerin définit l'altéronomie comme un « savoir apprendre parmi les autres en devenant agent de son devenir » (2015, p. 1). Thibeau (2007) parle de la création de nouveaux rapports de collaboration pour définir ce qu'est l'altéronomie. Quant à lui, Richard (2015) parle de



l'altéromie comme d'une interdépendance épanouissante et la situe entre l'autonomie relationnelle et l'autonomie réciproque.

À la différence des autres types de relation mentorale présentés, dans ce type de relation collégiale, le mentoré détermine ce sur quoi il veut travailler pour développer ses compétences, pour améliorer ses pratiques, mais il le fait dans une certaine réciprocity, à l'inverse d'une relation unilatérale qui ne favorise pas une communication ouverte, libre, accueillante, sans rapport de force. Ainsi, le mentor n'impose pas ses idées. Il ne se positionne pas en autorité ni en supériorité. Il écoute l'avis du mentoré et lui répond par son propre avis ou sa propre opinion. Cette conversation se veut orientée sur la découverte, la prise de conscience, la perception de ses compétences respectives, mais dans le partage et l'échange. On peut parler d'aide réciproque et d'accompagnement réciproque.

Conclusion

Les résultats de notre recherche présentent dix types de relation mentorale : le type « transfert d'expérience », où l'on valorise la richesse temporelle de l'expérience pratique plus que tout autre chose; le type « transfert d'expertise », où la relation est fortement hiérarchisée entre un expert et un novice; le type « au service de l'organisation », où le mentor et le mentoré sont considérés d'abord comme des ressources pour le développement de l'organisation; le type « soutien à l'insertion professionnelle », où l'aide est apportée au mentoré pour qu'il persévère dans son nouvel emploi; le type « modèle », où le mentor constitue une inspiration pour le mentoré sur le plan des valeurs et de l'éthique professionnelle; le type « coach », où le mentor dirige le mentoré dans l'adaptation quotidienne que nécessite l'exercice de sa profession; le type « enseignant », où le mentor fournit les ressources nécessaires pour le développement des compétences et des connaissances du mentoré; le type « guide », où le mentor donne des indications au mentoré pour l'aider à avancer en corrigeant ses erreurs et en développant son autonomie professionnelle; le type « parrainage », où le mentor offre un soutien affectif et une protection dans la camaraderie; le type « collégialité », où la relation est entre pairs et où le soutien est mutuel. Cette spécificité des types permet éventuellement de comprendre les différentes facettes de la relation mentorale, tout en favorisant un certain



métissage dans l'expérience concrète. Par les questions importantes qui sont soulevées à différents endroits dans les résultats, la perspective critique donne une orientation dynamique à la mobilisation de ces résultats, notamment dans une visée de progression dans l'apprentissage, d'amélioration des pratiques et de réussite personnelle et sociale.

Les bénéfices du mentorat dans plusieurs sphères d'activités de nos sociétés sont indéniables. C'est une des raisons pour laquelle l'intérêt envers cet objet d'étude est croissant. Les recherches et les publications sont de plus en plus nombreuses. Nous croyons avoir apporté un tout petit peu de lumière sur ce phénomène et nous espérons que cet éclairage sera utile, notamment pour les praticiens de la relation mentorale, qu'ils soient mentors ou mentorés.

Cette recherche nous aura permis d'entrevoir des avenues pour des projets de recherche à venir, par exemple sur la flexibilité de la relation mentorale en s'adaptant aux particularités de l'environnement et des professionnels concernés, sur la dimension spécifiquement communicationnelle de la relation mentorale avec ses enjeux importants, sur les liens entre le mentorat et le développement professionnel sur les plans individuel et collectif.

Note

¹ « Le livre de Kram (1985) est considéré comme le travail fondateur de la recherche sur le mentorat organisationnel et est probablement le texte le plus largement cité par les chercheurs en ce domaine ». [Traduction libre de : « *Kram's (1985) book is seen as the seminal work for organizational mentoring research and is probably the most widely cited piece by mentoring scholars* » (Dougherty et al., 2007, p. 142)].

Références

Allen, T. D., & Eby, L. T. (2007). *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach*. Blackwell Publishing.
<https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.x>



- Allen, T. D., Eby, L. T., Protect, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 89*(1), 127-136.
- Andrews, P., & Martin, E. (2003). *No teacher left behind: Mentoring and supporting novice teachers* [Communication]. Georgia Association of Colleges for Teacher Education/ Georgia Association of Teacher Educators, St. Simons Island, GA.
- Angelle, P. S. (2002, Février). *Beginning teachers take flight: A qualitative study of socialization* [Communication]. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, États-Unis.
- Applebaum, S. H., Ritchie, S., & Shapiro, B. T. (1994). Mentoring revisited: An organizational behaviour construct. *International Journal of Career Management, 6*(3), 3-10. <https://doi.org/10.1108/09556219410062596>
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *Journal of Higher Education, 73*(1), 94-122. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777132>
- Baillauquès, S., & Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. ESF éditeur.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman.
- Barnett, B., Hopkins-Thompson, P., & Hoke, M. (2002). *Assessing and supporting new teachers. Lessons from the Southeast. Teaching quality in the Southeast policy brief*. The Southeast Center for Teaching Quality.
- Barrette, N. (2000). *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Barton, B., & Holmes, S. (2001). Mentoring at Dalhousie. *Focus on University Teaching and Learning, 10*(4), 1-6.
- Bateman, D. (2001). Passer le flambeau : élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep. *Pédagogie collégiale, 14*(3), 16-21.
- Bearman, S., Blake-Beard, S., Hunt, L., & Crosby, F. J. (2007). New directions in mentoring. Dans T. D. Allen, & L. T. Eby (2007). *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 375-395). Blackwell Publishing.
- Beckers, J., Jardon, D., Jaspard, S., & Mathieu, C. (2004). *Insert'prof : pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle, bilan et propositions*. Service de didactique générale et formation des enseignants.



- Bédard, Y. (2000). L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring » [Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, QC.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, (31), 5-13.
- Bernatchez, P. A., Cartier, S. C., Bélisle, M., & Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.374>
- Berscheid, E., & Regan, P. (2005). *The psychology of interpersonal relationships*. Prentice-Hall.
- Bloom, G. A., Durand-Bush, N., Schinke, R. J., & Salmela, J. H. (1998). The importance of mentoring in the development of coaches and athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 29(3), 267-281.
- Bonneau, I. (2015). Le développement du leadership partagé dans les équipes de projet [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Boudreault, M. (2016). *Étude exploratoire des caractéristiques d'une relation de mentorat* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval, Québec, QC.
- Boulard, D. (2000). *Les dimensions communicationnelles d'une relation mentorale* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Bower, G. G. (2007). Factors influencing the willingness to mentor 1st-year faculty in physical education departments. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 73-85.
- Bozeman, B., Darwin, A., & Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research and Development*, 28(2), 125-136.
- Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, (39), 719-739.
- Brodeur, P. (2016). *Mesure des comportements des mentors en contexte de mentorat scolaire et liens entre ces comportements, la qualité de la relation de mentorat et l'ajustement des protégés* [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval, Québec, QC.
- Brondyk, S., & Searby, L. (2013). Best practices in mentoring: Complexities and possibilities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 189-203.
- Brossard, L. (1999). L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer. *Vie pédagogique* (111), 18-23.



- Brousseau-Deschamps, M., Desmarais, B., Lamoureux, L., & Nault, G. (2004, Mai). *Programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant* [Communication]. Colloque sur l'insertion professionnelle, Laval, QC.
- Brown, T., Katz, L., Hargrave, S., & Hill, R. (2003). *Promoting quality teachers through a supportive mentoring environment for pre-service and first-year teachers* [Communication]. Annual Meeting of the Association for Teachers Educators, Santa Fe, Mexico.
- Caldwell, B. J., & Carter, E. M. (1993). *The return of the mentor*. Falmer Press.
- Campbell, C. D. (2007). Best practices for student-faculty mentoring programs. Dans T. D. Allen, & L. T. Eby (2007), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 325-343). Blackwell Publishing.
- Carter, A. R., & Hart, A. (2010). Perspectives of mentoring: The Black female student-athlete. *Sport Management Review*, (13), 382-394.
- Céré, R., (2003). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue... des gestionnaires. *Vie pédagogique* (128), 26-30.
- Chelladurai, P., & Weaver, M. A. (1999). A mentoring model for management in sport and physical education. *Quest*, 51(1), 24-38.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545.
- Day, R., & Allen, T. D. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success. *Journal of Vocational Behavior*, (64), 72-91.
- Devos, C., Mouton, M., & Marigliano, S. (2013). Perception du mentorat. *Éducation & formation*, (299), 36-51.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath.
- Dion-Desjardins, C. (2004, Mai). *Faciliter l'insertion des nouveaux enseignants* [Communication]. Colloque sur l'insertion professionnelle, Laval, QC.
- Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Haggard, D. L. (2007). Naturally occurring mentoring relationships involving workplace employees. Dans T. D. Allen, & L. T. Eby (2007), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 139-158). Blackwell Publishing.
- DuBois, D. L., Neville, H. A., Parra, G. R., & Pugh-Lilly, A. O. (2002). Testing a new model of mentoring. *New Directions for Youth Development*, (93), 21-57. <https://doi.org/10.1002/yd.23320029305>



- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-253. <https://doi.org/10.7202/045606ar>
- Dumoulin, M.-J. (2004). Construire son expérience en situations indéterminées : préoccupations méthodologiques. *Formation et profession, bulletin du CRIFPE*, 10(2), 21-24.
- Eby, L. T. (1997). Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 125-144. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1594>
- Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 441-458.
- Eby, L. T., McManus, S. E., Simon, S. A., & Russell, J. E. A. (2000). The protégé's perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57(1), 1-21. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1726>
- Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. Dans T. D. Allen, & L. T. Eby (2007), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 7-20). Blackwell Publishing.
- Fagenson-Eland, E. A. (1989). The mentor advantage: Perceived career/job experiences of proteges versus non-protege. *Journal of Organizational Behavior*, 10(4), 309-320. <https://doi.org/10.1002/job.4030100403>
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Finkelstein, L. M., & Poteet, M. L. (2007). Best practices for workplace formal mentoring programs. Dans T. D. Allen, & L. T. Eby (2007), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 345-367). Blackwell Publishing.
- Friday, E., Friday, S. S., & Green, A. L. (2004). A reconceptualization of mentoring and sponsoring. *Management Decision*, 42(5), 628-644. <https://doi.org/10.1108/00251740410538488>
- Garvey, B. (2004). The mentoring/counseling/coaching debate: Call a rose by any other name and perhaps it's a bramble? *Development and Learning in Organizations*, 18(2), 6-8. <https://doi.org/10.1108/14777280410519554>
- Garvey, B., & Alred, G. (2003). An introduction to the symposium on mentoring: Issues and prospects. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/0306988031000086125>



- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377.
- Gervais, C., & Lévesque, M. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15.
- Gibb, S. (2003). What do we talk about when we talk about mentoring? Blooms and thorns. *British Journal of Guidance & Counselling*, 31(1), 39-49. <https://doi.org/10.1080/0306988031000086152>
- Gibson, S. K. (2004). Being mentored: The experience of women faculty. *Journal of career development*, 30(3), 173-188.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitioner. Dans R. L. Jones (Éd.), *The sports coach as educator* (pp. 114-127). Routledge.
- Gong, R., & Chen, S.-Y. (2011). Does mentoring work? The mediating effect of mentoring in China. *Social Behavior and Personality*, 39(6), 807-824.
- Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring programs. *American Journal of Community Psychology*, (30), 199-219.
- Hadchiti, R. (2021). Relations entre le mentorat, les compétences émotionnelles et le leadership transformationnel dans le contexte des directions d'établissement scolaire au Québec [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval, Québec, QC.
- Hall, J. C. (2003). *Mentoring and young people: A literature review*. The SCRE Centre, University of Glasgow.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Dans H. Heikkinen, H. Jokinen, & P. Tynjälä (Éds), *Peer-group mentoring for teacher development* (pp. 3-30). Routledge.
- Hoigaard, R., & Mathisen, P. (2009). Benefits of formal mentoring for female leaders. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(2), 64-70.
- Homerin, M.-F. (2015). *Repenser la pédagogie à l'aune du profil apprenant*. <http://lenseignement.catholique.be/cecafoc/formation.html?mid=2732>
- Horincq Detournay, R. (2018). Les fonctions de la mobilisation des écrits scientifiques dans une approche inductive : analyse enracinée dans l'expérience d'une recherche doctorale. *Approches inductives*, 5(1), 145-176.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Éditions du méridien.
- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Presses de l'Université du Québec.



- Houle, D., Ménard, L., & Howe, R. (1998). Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 10-15.
- Huizing, R. (2012). Mentoring together: A literature review of group mentoring. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, (20), 27-55.
- Inostroza J. E., Dugas, T. G., Legault, J.-P., & Ragusich, J.-P. (1996). *Les enseignants débutants et leur insertion professionnelle* [Rapport de recherche]. Université du Québec en Outaouais, Gatineau, QC.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success. A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532. <https://doi.org/10.3102/00346543061004505>
- Jarnias, S., & Oiry, E. (2013). Vers un repérage des types de référentiels de compétences. *@GRH*, (3), 11-41.
- Jobin, M. (2003). Vers la construction et le partage d'un « savoir d'expérience ». *Vie pédagogique*, (128), 31-36.
- Johnson, W. B. (2007). Student-faculty mentorship outcomes. Dans T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 189-210). Blackwell Publishing.
- Keller, E., (2007). Youth mentoring: Theoretical and methodological issues. Dans T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 23-47). Blackwell Publishing.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationship in organisational life*. University Press of America.
- Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132. <https://doi.org/10.2307/256064>
- Lajiness, M. S. (2021). The power of a mentor. *Journal of Computer-Aided Molecular Design*, 36(5), 339-340.
- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.



- Lamarre, A.-M. (2004, Mai). *L'expérience de la première année d'enseignement au primaire : une étape du développement professionnel et de la formation à l'enseignement* [Communication]. Colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action! », Université Laval, QC.
- Latour, N.-A. (1994). *Les composantes d'un programme de formation de mentors à la commission scolaire Berthier-Nord-Joli*. [Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec]. Université du Québec.
- Leslie, K., Lingard, L., & Whyte, S. (2005). Junior faculty experiences with informal mentoring. *Medical Teacher*, 27(8), 693-698.
- Lester, V., & Johnson, C. (1981). The learning dialogue: Mentoring. Dans J. Fried (Éd.), *Education for student development. New directions for student services: No. 15* (pp. 49-56). Jossey-Bass.
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. Ballentine.
- Liang, B., & Grossman, J. M. (2007). Diversity and youth mentoring relationships. Dans T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 239-258). Blackwell Publishing.
- Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, (128), 45-47.
- Mallet, R. (2000). Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. *Recherche et formation*, (35), 75-90.
- Marshall, D. (2001). Le mentorat : un outil de développement pour les entraîneures. *Journal canadien des entraîneures*, 2(2). https://coach.ca/sites/default/files/2020-06/WiC_Journal_November_2001_FR.pdf
- März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). Les enseignants débutants en tant que ressources : une étude sur la mobilisation des réseaux sociaux comme levier de socialisation organisationnelle. Dans N. Goyette, & S. Martineau (Éds), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions* (pp. 61-85). Presses de l'Université du Québec.
- Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. Dans T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 307-324). Blackwell Publishing.
- Mitrano-Méda, S., & Véran, L. (2014). Une modélisation du processus de mentorat entrepreneurial et sa mise en application. *Management international*, 18(4), 68-79. <https://doi.org/10.7202/1026029ar>



- Moatti, C. (2011). Historicité et « altéronomie » : un autre regard sur la politique. *Politica antica*, 1, 107-118.
https://www.academia.edu/9899994/_Historicit%C3%A9_et_alt%C3%A9ronomie_un_autre_regard_sur_l_histoire_in_Politica_antica_1_2011_p_107_118
- Molner, K. L. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, (38), 30-38.
- Nash, C. (2003). Development of a mentoring system within coaching practice. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 2(2), 38-47.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal, Montréal, QC.
- Nick, J. M., Delahoyde, T. M., Del Prato, D., Mitchell, C., Ortiz, J., Ottley, C., & Siktberg, L. (2012). Best practices in academic mentoring: A model for excellence. *Nursing research and practice*. <https://doi.org/10.1155/2012/937906>
- Noe, R., Greenberger, D. B., & Wang, S. (2002). Mentoring: What we know and where we might go from here. Dans G. R. Ferris, & J. J. Martocchio (Éds), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 21, pp. 129-173). Elsevier Science/ JAI Press.
- Office québécois de la langue française (OQLF). (2020). Mentorat. Dans *Grand dictionnaire terminologique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8361091/mentorat>
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, (153), 43-56.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement*. DeBoeck.
- Peper, J. B. (1994, Avril). *Mentoring, mentors, and protégés*. [Communication]. American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376124.pdf>
- Prevosto, P. (2001). The effect of mentored relationships on satisfaction and intent to stay of company-grade US Army reserve nurses. *Military Medicine*, (166), 21-26.
- Ramaswami, A., & Dreher, G. F. (2007). The benefits associated with workplace mentoring relationships. Dans T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 211-231). Blackwell Publishing.
- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 22-27.



- Reid, H., & Robinson, K. (1999). *Mentor as anything! Guidelines for developing and implementing a mentoring program for women in sport and recreation industry*. ASC.
- Rhodes, J. E. (2000). Mentoring programs. Dans A. E. Kazdin (Éd.), *Encyclopedia of psychology* (pp. 198-200). American Psychological Association.
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Harvard University Press.
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 691-701. <https://doi.org/10.1002/jcop.20124>
- Richard, L.-A. (2015). *Comment se pose la question du respect des libertés en fin de vie, au regard du choc des « autonomies »?* <https://docplayer.fr/124506125-Louis-andre-richard-m-a.html>
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145-170. <https://doi.org/10.1080/713685524>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, (20), 145-161.
- Saint-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine. *Vie pédagogique*, (88), 43-45.
- Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, (13), 169-174.
- Scandura, T. A., & Pellegrini, E. K. (2007). Workplace mentoring: Theoretical approaches and methodological issues. Dans T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 71-91). Blackwell Publishing.
- Scandura, T. A., & Schriesheim, C. A. (1994). Leader-member exchange and supervisor career mentoring as complementary constructs in leadership research. *Academy of Management Journal*, 37(6), 1588-1602.
- Schmidt, J., & Wolfe, J. (1980). The mentor partnership: Discovery of professionalism. *NASPA Journal*, (17), 45-51.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Éditions Logiques.
- Sedlacek, W. E., Benjamin, E., Schlosser, L. W., & Sheu, H.-B. (2007). Mentoring in academia: Considerations for diverse populations. Dans T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 259-280). Blackwell Publishing.



- Segal, J. A. (2005). Shatter the glass ceiling, dodge the shards. *HR Magazine*, 50(4), 121-126.
- Shapiro, E. C., Haseltine, F. P., & Rowe, M. P. (1978). Moving up: Role models, mentors, and the “patron system”. *Sloan Management Review*, 19(3), 51-58.
- Simon, P.-J. (1997). *Histoire de la sociologie*. Presses universitaires de France.
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-715.
- Spencer, R. (2007). Naturally occurring mentoring relationships involving youth. Dans T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 99-117). Blackwell Publishing.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Stringer Cawyer, C., Simonds, C., & Davis, S. (2002). Mentoring to facilitate socialization: The case of the new faculty member. *Qualitative Studies in Education*, 15(2), 225-242.
- Stumpf, S. A., & London, M. (1981). Management promotions: Individual and organizational factors affecting the decision process. *Academy of Management Review*, 6(4), 539-550.
- Thibeau, J.-P. (2007). *Un lexique / méta-session ou session d'expérimentation*. <https://hackmd.io/@Erwan/Protocoles-Meta#Méta-session-ou-session-d'expérimentation-mai-2007>
- Tochon, F. (1991). Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, (142), 57-81.
- Tourigny Koné, S. (2014). Considérer les écrits scientifiques comme données à l'étude. *Approches inductives*, 1(1), 70-95.
- Vierset, V. (2016). *Émergence de postures d'accompagnement et d'apprentissage réflexifs. Effets d'un dispositif professionnalisant inscrit sur le parcours de stages des étudiants en médecine* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Liège, Belgique.
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. *Research in Personnel and Human Resources Management*, (22), 39-124.
- Weva, W. K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 187-208). De Boeck.



- Wong, H. K. (2002). Induction: The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 52-54.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (17), 89-100.
- Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Worthy, J. (2005). It didn't have to be so hard: The first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.