

# L'ÉTABLISSEMENT D'UNE RELATION MENTORALE DE QUALITÉ : À QUI LA RESPONSABILITÉ ?

CLAIRE DUCHESNE *Université d'Ottawa*

**RÉSUMÉ.** De nombreuses recherches se sont intéressées au mentor et à sa contribution au succès de l'expérience mentorale; mais qu'en est-il de la responsabilité du mentoré ? Cet article explore les concepts d'accompagnement et de mentorat dans le monde professionnel en général, mais aussi dans le domaine de l'éducation, notamment chez les enseignants. Il propose par la suite une analyse des responsabilités des différents acteurs de la relation mentorale et s'intéresse particulièrement aux responsabilités relevant du mentoré. Des pistes de réflexion et de recherche seront également proposées.

**ESTABLISHING A QUALITY MENTORING RELATIONSHIP:  
WHO HAS THE RESPONSIBILITY?**

**ABSTRACT.** Many studies have focused on mentors and their contribution to the success of the mentoring experience; but what of the responsibilities of those benefitting from the mentorship? This article explores the concepts of coaching and mentoring in the professional world including the field of education, especially among teachers. It proposes an analysis of the responsibilities of those in the mentoring relationship and is particularly interested in the responsibilities of those being mentored. Areas for reflection and research are proposed.

## INTRODUCTION

L'accompagnement est conçu comme un art; il ne s'apprend pas, mais se développe au cours d'une situation qui lui est propice. Il s'agit d'une expérience d'apprentissage qui a un début et une fin, qui s'articule autour d'activités définies et organisées et qui tient compte de l'affectivité des parties engagées. La situation d'accompagnement fait l'objet de régulation, d'ajustement, d'évaluation et de réorientation afin qu'elle garde sa signification pour l'accompagné comme pour l'accompagnateur (De Ketele, 2007). Elle a essentiellement pour objet de trouver une réponse à un problème. Un double processus prend alors place : le processus de problématisation, qui relève de l'accompagnateur,

consiste à susciter et à maintenir le processus de problématisation auquel fait face l'accompagné. Le rôle de l'accompagnateur sera de proposer à l'accompagné une réflexion ou un questionnement, de manière à favoriser le processus de problématisation. Il fournira des occasions de dialogue avec l'accompagné, il comprendra qui il est et saisira son univers; il l'aidera aussi à mettre de l'ordre dans ce qu'il dit (De Ketele, 2007). En somme, le succès de l'expérience d'accompagnement dépend en grande partie de la qualité de la relation qui s'établit entre l'accompagnateur et l'accompagné.

Dans un premier temps, cet article se propose de définir la relation d'accompagnement et d'examiner comment elle s'articule – particulièrement sous forme de mentorat – dans le domaine de l'insertion professionnelle des enseignants. Dans un deuxième temps, l'analyse portera sur le partage des responsabilités du mentor et du mentoré dans l'établissement d'une relation mentorale de qualité. Des pistes de réflexion et de recherche permettant d'enrichir notre compréhension du mentorat chez les enseignants seront présentées en conclusion.

#### LA DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT OU LA NOTION DE CHEMINEMENT CÔTE À CÔTE

La question de l'accompagnement, dans le domaine de la formation des adultes et du développement professionnel, constitue un champ si vaste qu'il est difficile de lui associer des théories et des pratiques propres. Dans la Francophonie, le terme accompagnement est utilisé par de nombreux auteurs pour décrire une relation de soutien entre deux personnes qui cheminent côte à côte. À l'intérieur de cette relation, le mandat de l'accompagnateur n'est pas de diriger l'autre, mais plutôt de lui indiquer la voie tout en marchant à ses côtés ou derrière lui (Le Bouëdec, 2002) :

L'accompagnement concerne les situations dans lesquelles il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but; en aucun cas il ne s'agit de supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, de le diriger. (p.14)

Selon Le Bouëdec (2002), le besoin d'accompagnement émerge d'un désir d'être en relation avec l'autre, de se raconter, de se rassurer, de rompre l'isolement ou d'être guidé afin, ultimement, de donner un sens à sa vie. Ce besoin survient lors d'une situation extrême (désespoir, fin de vie, etc.), lors d'une situation de crise ou de rupture (diagnostic d'une maladie grave, éclatement du couple, etc.) ou lors de situations existentielles de développement (remise en question ou nouveaux défis professionnels, retour aux études, désir de changer, etc.). L'idée que la relation d'accompagnement émane d'un besoin ressenti par l'accompagné interpelle; on comprend aisément que, par exemple, la personne qui a perdu un être cher puisse ressentir et exprimer le besoin d'être soutenue ou guidée par quelqu'un qui l'aidera à traverser cette difficile épreuve. Qu'en

est-il cependant des autres contextes d'accompagnement ? Le besoin de l'accompagné est-il toujours à l'origine de la mise en place d'une telle démarche ? Il est pratique courante, pour de nombreuses organisations professionnelles, d'assigner d'office un mentor au nouvel employé afin de faciliter son insertion dans l'entreprise. La systématisation de telles pratiques permet de croire que la démarche d'accompagnement, si elle n'est pas toujours fonction des besoins spécifiques et particuliers exprimés par chaque nouvel employé, est conçue de façon à répondre à des besoins collectifs associés à l'insertion qui ont été identifiés par les organisations professionnelles au fil des ans.

Paul (2003) définit l'accompagnement comme une « relation co-vécue dans le temps s'intervalorisant autour d'un objet-tiers » (p. 124). Pour l'auteure, cette relation se veut asymétrique puisqu'elle rassemble deux personnes « d'inégales puissances » (p. 125) qui sont réunies autour d'un objet commun, une forme de contrat plus ou moins explicite. La relation d'accompagnement est également circonstancielle, c'est-à-dire qu'elle se situe dans un contexte précis et qu'elle renvoie à une situation spécifique; elle se vit en outre à l'intérieur d'une période de temps déterminée. Finalement, on la dit co-mobilisatrice puisque les acteurs qui en font partie s'engagent à la fois dans une même action et dans une même direction. En outre, Paul (2003) souligne que l'accompagnement comporte trois dimensions; d'abord une dimension relationnelle, puisqu'il s'agit de se joindre à l'autre, d'aller avec lui; une dimension spatiale puisqu'il est question d'aller où l'autre va et, enfin, une dimension temporelle puisque l'accompagnement exige de cheminer en même temps que l'autre. La démarche d'accompagnement consiste dès lors en un processus dynamique, qui opère selon un axe relationnel, il va de soi, mais également selon des axes d'espace et de temps. Ces deux dernières composantes s'avèrent importantes puisque l'accompagnement n'est pas nécessairement pratiqué, en milieu de travail, selon une structure définie comportant un début et une fin et suivant des objectifs précis. Cette conception de l'accompagnement nourrit l'idée d'une démarche qui exige structure et planification.

Par ailleurs, la documentation en langue française fait état d'une utilisation excessive du vocable « accompagnement » auquel on attribue une multitude de synonymes, de définitions ou de dérivés, associés pour la plupart à toutes les formes possibles de relation entre un guide et un protégé. Qu'il s'agisse de coaching, de counselling, de tutorat, de guidage, de parrainage, de supervision ou de mentorat (Paul, 2004; Vial et Caparros-Mencacci, 2007), cette pléthore d'appellations est utilisée selon qu'il s'agisse de l'un ou l'autre des domaines d'accompagnement suivants, tels que relevés par Ardoino (2000) : le domaine de la musique, le domaine éducatif, scolaire, universitaire, le domaine de la formation professionnelle et de l'éducation continue des adultes, le domaine sportif, le domaine clinique des soins médicaux et hospitaliers, de la psychothérapie et de la psychanalyse, le domaine juridique et social et le domaine des solidarités et de la coopération internationale. En privilégiant une appellation

plutôt qu'une autre de la forme d'accompagnement, Paul (2003) nous rappelle que l'on fait le choix d'un contexte, d'une culture et de valeurs implicites.

***Le mentorat comme forme d'accompagnement professionnel : l'exemple des enseignants débutants***

C'est le terme *mentorat* qui est employé dans la documentation savante pour désigner la relation d'accompagnement en milieu de travail prodiguée par un employé chevronné, le mentor, à un collègue novice, le mentoré :

Le mentorat est une forme d'aide volontaire favorisant le développement et l'apprentissage, basée sur une relation interpersonnelle de soutien et d'échanges dans laquelle une personne d'expérience investit sa sagesse acquise et son expertise, afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre. (Cuerrier, 2004, p. 520)

La plupart des recherches effectuées sur le mentorat, comme les études recensées dans cette section en témoigneront, mettent en évidence ses nombreux bénéfices tant pour le mentoré que pour le mentor, mais également, au bout du compte, pour l'organisation. Dans le milieu du travail, le mentorat s'applique à de nombreuses situations permettant l'épanouissement personnel et professionnel de l'employé et, éventuellement, le développement de l'organisation. Selon Cuerrier (2004), il contribue au succès de la planification et du développement de carrière, de l'insertion professionnelle, du développement de l'entrepreneuriat et de l'employabilité, des transitions professionnelles, de la gestion de la relève, du développement des compétences, du soutien aux jeunes professionnels et aux cadres supérieurs ainsi qu'à celui du maintien à l'emploi. De plus, le mentorat soutient les personnes dans leur prise de décision vocationnelle et les aide à définir leur projet professionnel à plus long terme.

Le mentorat s'est particulièrement implanté dans le milieu de l'enseignement au cours des dernières années puisqu'il permet de répondre aux besoins des enseignants en début de carrière et favorise le maintien en poste de ces derniers (Feiman-Nemser, 2003; Hargreaves et Fullan, 1999; Ingersoll et Kralik, 2004; Jokinen, Heikkinen, et Valijervi, 2005; Martin et Rippon, 2003; Martinez, 2004). Les études recensées stipulent que le mentorat contribue à l'amélioration du rendement des mentorés (Kardos, et col., 2001; Rhodes et Beneicke, 2002) et qu'il permet de bonifier la performance de l'équipe comme celle de l'école (Rhodes et Beneicke, 2002). Le mentorat est considéré comme un moyen efficace de briser l'isolement des professionnels en début de carrière (Boutinet, 2003; Cuerrier, 2004; Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008); il facilite l'intégration des enseignants dans leur nouvelle école et par la suite, l'augmentation de la fréquence des collaborations ainsi que la qualité du travail en équipe (Feiman-Nemser, 2003).

Par la transmission des savoirs d'expérience du mentor (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008), le mentorat peut influencer le développement du potentiel des enseignants débutants, améliorer leur connaissance des matières à enseigner, augmenter la diffusion de pratiques efficaces et favoriser l'apprentissage des élèves (Kardos et col., 2001). En outre, la relation mentorale peut susciter chez le mentoré une réflexion approfondie et un repositionnement par rapport à sa pratique professionnelle. Elle peut, par la même occasion, favoriser chez les enseignants l'émergence d'un désir d'une plus grande prise en charge de leur propre développement professionnel ou du développement de communautés d'apprentissage au sein de l'école (Rhodes et Beneicke, 2002). Le mentorat joue également un rôle important sur le plan du registre émotionnel puisqu'il permet d'abord d'apporter un soutien immédiat aux novices qui franchissent l'étape de survie en début de carrière (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008). Il constitue un excellent moyen de diminuer le stress des enseignants débutants et d'augmenter leur sentiment de sécurité; il facilite aussi leur insertion professionnelle en contribuant à développer leur sentiment d'appartenance au lieu de travail et à ses valeurs (Kardos et col., 2001). Par ailleurs, le mentorat influence positivement le niveau de confiance et d'estime de soi des nouveaux enseignants (Rhodes et Beneicke, 2002).

Il y a cependant des expériences mentores qui ne fonctionnent pas, voire qui se soldent par un échec : échec de la relation entre le mentor et le mentoré, mais aussi échec de l'insertion de l'enseignant et, indirectement, échec de l'organisation scolaire qui n'a pas été en mesure de prévenir et d'intervenir à temps. Il y a, parmi ces insuccès, ceux des nouveaux enseignants qui découvrent que l'enseignement ne leur convient pas et qui choisiront une nouvelle voie professionnelle, peu importe la qualité de l'expérience mentorale vécue. Il y a surtout ceux qui, malgré l'attachement sincère qu'ils éprouvent pour la profession, n'ont pas réussi à y trouver leur place en raison de l'insuffisance ou de la médiocrité du soutien reçu. La relation mentorale, à cet égard, ne présente évidemment pas que des avantages; elle peut encourager la promotion de normes et de pratiques qui ne soutiennent pas nécessairement le développement professionnel des acteurs (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008). Un autre danger consiste dans une démarche conduisant à une forme de non-développement qui, de ce fait, rend la relation d'accompagnement stérile (Boutinet, 2003). En outre, se servir de l'autorité que représente l'institution pour manipuler l'accompagné ou permettre le développement d'une relation de dépendance entre les deux parties (Stahl, 2001) constituent d'autres exemples de cheminement infructueux.

Si nous appuyons la thèse que le mentorat constitue une stratégie efficace de soutien à l'insertion professionnelle des nouveaux employés, qu'ils soient enseignants ou autres, nous sommes d'avis que c'est l'établissement d'une relation mentorale de qualité qui est à la source du succès d'un tel programme. Comme nous l'avons vu plus tôt dans cet article, la démarche d'accompagne-

ment constitue un processus complexe, à l'intérieur duquel deux personnes sont mises en relation afin de poursuivre un but précis. Paul (2003) considère ces personnes comme étant de puissance inégale, puisque l'une guide, accompagne, conseille alors que l'autre est guidée, accompagnée, conseillée; l'un est expérimenté, l'autre est novice. Cette dynamique tend à suggérer que le mentor joue un rôle plus actif à l'intérieur de cette relation que le mentoré, que c'est lui qui « sait », qui « connaît ». Bien que l'inégalité des expériences ou des connaissances entre un mentor et un mentoré soit tout à fait probable – après tout, c'est pour favoriser ce partage d'expériences et de connaissances que de tels jumelages sont effectués – cela signifie-t-il pour autant que le mentoré soit contraint à jouer un rôle passif et qu'il n'ait d'autre choix que de s'en remettre totalement à la guidance du mentor ? L'insertion dans un nouvel emploi ou dans un nouveau milieu professionnel exige, de la part de l'employé, l'apprentissage d'une quantité substantielle d'informations, d'aptitudes et de compétences nouvelles. Le mentoré est un apprenant qui doit s'approprier les règles et les usages d'un environnement professionnel plus ou moins connu. Apprendre est un processus actif; pour assurer la réussite de son insertion, le mentoré doit prendre en charge ses apprentissages professionnels et agir en conséquence. Dès lors, nous sommes favorables à l'idée d'une responsabilité partagée, par le mentor autant que par le mentoré, pour assurer le succès de l'expérience mentorale.

#### LA RESPONSABILITÉ DE L'ÉTABLISSEMENT D'UNE RELATION MENTORALE DE QUALITÉ

Qui donc porte la responsabilité de la réussite de la relation mentorale ? Le mentor qui est le plus expérimenté des acteurs, qui assure la transmission des valeurs et des idéaux de l'organisation professionnelle et qui joue le rôle à la fois de guide et de soutien; ou le mentoré à qui il revient de prendre en charge ses apprentissages, son intégration de même que son développement professionnels, et qui tente de « faire ses preuves » en manifestant les comportements et les attitudes préconisés par l'organisation ?

L'expérience mentorale ne se rapporte pas qu'aux individus qui la vivent; elle relève également du contexte à l'intérieur duquel elle prend place. La gestion adéquate d'un programme de mentorat en milieu de travail est donc essentielle au développement d'une relation mentorale de qualité. Les recherches indiquent qu'un tel programme doit être structuré; il doit également valoriser la collaboration entre les employés et favoriser l'apprentissage par résolution de problèmes (Feiman-Nemser, 2003). Il doit, en outre, s'édifier à partir de l'identification des besoins des mentorés et de la mise en relation de ceux-ci avec les objectifs ciblés par l'organisation (Feiman-Nemser, 2003; Rhodes et Beneicke, 2002). Par conséquent, une part de responsabilité incombe à l'organisation professionnelle dans la maximisation des possibilités de succès d'une situation d'accompagnement par mentorat dans le contexte de l'insertion professionnelle

en enseignement. À cet égard, il est recommandé de privilégier un jumelage stratégique qui tienne compte, par exemple, des affinités entre les personnes, de leurs champs de compétence et de la proximité géographique de leurs lieux de travail; on devrait également s'assurer qu'il y ait une reconnaissance significative du travail effectué par les mentors et ces mesures de reconnaissance devraient être clairement définies par l'organisation scolaire (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008; Martinez, 2004). Les directions d'école devraient, pour leur part, allouer suffisamment de temps aux mentors à l'intérieur de leur tâche régulière pour leur permettre de bien remplir leur rôle (Du Crest, 2001); il importe également d'assurer une certaine flexibilité dans le temps accordé à la situation d'accompagnement, car les besoins des enseignants débutants peuvent être différents d'une situation à l'autre (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008). En outre, si les rencontres face-à-face entre mentors et mentorés sont à privilégier, l'utilisation des technologies de communication (clavardage, vidéoconférence) pour contrer les difficultés engendrées par l'éloignement géographique pourraient être envisagées (Cuerrier, 2004).

Les gestionnaires des organisations scolaires doivent en outre s'assurer que les mentors sont préparés et qu'ils comprennent bien leur rôle afin de guider leurs collègues efficacement (Rhodes et Beneicke, 2002). Des critères de sélection explicites, tels que l'intérêt pour le développement de la relève, l'expertise en enseignement et l'aptitude à l'écoute active devraient permettre le choix de «bons» mentors (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008). Feiman-Fraser (2003) souligne l'importance d'offrir aux mentors une formation adéquate et de leur fournir l'occasion de préciser et d'actualiser leur philosophie de l'enseignement pour leur permettre de développer les habiletés nécessaires à leur rôle d'accompagnateur. Sur la question de la formation du mentor, Le Bouëdec et Pasquier (2001) apportent cependant quelques nuances :

L'accompagnement est un art, pas une science : on l'apprend par la pratique, par ajustements successifs. C'est aussi, sans doute, un don ou un charisme et non pas d'abord le fruit d'un effort personnel. Art et charisme, l'accompagnement ne peut donc pas s'enseigner, même si on doit en préciser les contours, définir les rôles à remplir et les qualités requises, tout comme on doit décliner les compétences générales (connaissances, savoir-faire et savoir-être) qui sont le terreau sur lequel va fructifier le charisme et s'affiner la pratique. (p. 17)

De Ketele (2007), dans un même ordre d'idées, soutient qu'on ne peut former la personne à accompagner, mais que l'on doit plutôt la placer en situation d'accompagnement pour favoriser l'actualisation de ses compétences : « Si l'accompagnement ne s'enseigne pas, on y forme par la modélisation et par l'expérience d'accompagnement » (p. 36). Comment et par qui, dans ce cas, les mentors devraient-ils eux-mêmes être accompagnés ? Nous soutenons que les organisations professionnelles devraient prévoir des dispositifs expérientiels à l'intérieur desquels l'apprentissage du « métier » d'accompagnateur sera fa-

vorisé; ces dispositifs devraient également prendre en compte les besoins des accompagnateurs et la disponibilité des ressources humaines et matérielles pour y trouver réponse. On sait que la prise en charge d'un enseignant débutant par un enseignant chevronné était pratique courante dans les écoles avant l'arrivée des programmes de mentorat. Beaucoup d'enseignants pourraient affirmer, à cet effet, qu'ils ont été mentors bien avant de savoir ce que ce terme signifiait. Une question pourtant se pose : « prendre en charge », « s'occuper de » ou « aider » un nouvel employé constitue-t-il automatiquement une démarche mentorale ? S'il est vrai qu'on ne peut pas former de toutes pièces un « bon » mentor et qu'une part d'art et de charisme doit compter parmi les attributs de celui-ci, nous sommes d'avis que le mentor est lui aussi un apprenant et qu'il appartient à l'organisation scolaire de lui fournir le soutien et l'encadrement que ses fonctions requièrent.

### *La responsabilité du mentor*

On attribue aux mentors, notamment dans le milieu de l'enseignement, une part de responsabilité appréciable dans le succès de la relation d'accompagnement. Conséquemment, leur travail auprès des mentorés exige d'accomplir certaines tâches avec compétence, telles que leur fournir des rétroactions dénuées de jugement de valeur de même que les soutenir aux plans professionnel et émotionnel (Edwards et Gordon, 2006). L'aptitude à guider le mentoré dans le développement de connaissances reliées aux matières à enseigner ou la propension à dispenser des informations en ce qui concerne le milieu de travail et les procédures qui y sont en usage comptent également parmi les qualités attendues chez le mentor (Feiman-Nemser, 2003; Lamontagne, Arseneault et Marzouk, 2008; Rhodes et Beneicke, 2002).

Le mentor doit, dès lors, démontrer suffisamment de leadership pour jouer avec efficacité son rôle de guide auprès du mentoré tout en faisant preuve de la retenue qui est nécessaire pour permettre à ce dernier de jouir de l'autonomie et du libre arbitre qui lui appartiennent. Il revient en outre au mentor de favoriser le développement du mentoré, de découvrir qui il est et de faire avec lui un bout de chemin; il est *au service de*, il *s'ajoute à*, il *est avec* et *en même temps*. Le Bouëdec (2001) précise que le rôle du mentor dans la relation d'accompagnement est d'accueillir l'autre (en s'ajustant et en acceptant ce qu'il vit et ce qu'il dit), de l'écouter (en manifestant à son égard de l'empathie, en lui donnant de l'attention, en reconnaissant ce qu'il éprouve lui-même lorsqu'il écoute l'autre), de « participer avec lui au sens de ce qu'il vit et recherche » (p. 145) (en reformulant, en l'aidant à discerner, à s'ouvrir, à décider et à mettre en action) et de « cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage » (p. 149) (en le rassurant à propos des décisions qu'il prend).

L'étude de Martin et Rippon (2003) a en outre permis d'identifier l'accessibilité du mentor comme qualité la plus prisée par les mentorés. Cette accessibilité



se manifeste, entre autres, par l'attitude amicale du mentor, par sa flexibilité, par son sens de l'équité et par ses aptitudes générales à la communication (écouter avec attention, donner une rétroaction juste, etc.). L'étude comparative de Jones (2001) a mis en évidence les perceptions de mentors britanniques et allemands en regard de leur rôle auprès des enseignants novices. Les trois principales qualités relevées par les mentors britanniques sont le soutien, la critique constructive et l'expérience pratique alors que leurs collègues allemands ont évoqué, pour leur part, l'honnêteté, la critique constructive et la collégialité. Orland (2001), par ailleurs, souligne l'importance de la compétence du mentor à « lire la situation mentorale » (p. 79), c'est-à-dire découvrir et reconstruire le sens de la dynamique et de la complexité des interactions inhérentes à l'exercice du mentorat, comme attribut prioritaire au succès de la relation mentorale.

Doit-on alors conclure que la responsabilité du succès de la relation mentorale repose essentiellement sur les épaules du mentor ? Quelle part de responsabilité revient au mentoré dans le succès de la relation d'accompagnement ? Le peu d'intérêt porté sur ce sujet dans la littérature savante suggère implicitement la réponse à cette question. En effet, la recherche est plus qu'abondante quand il s'agit de traiter du mentorat ou de la relation mentorale; cependant, c'est sur le rôle du mentor, sur ses compétences, sur sa formation ou sur l'impact de ses interventions auprès du mentoré que les études répertoriées focalisent leur argumentation. Ce déséquilibre entre l'attention portée aux rôles et responsabilités du mentoré par rapport à ceux du mentor dans la situation d'accompagnement tend à renforcer l'idée que c'est essentiellement à ce dernier que revient l'imputabilité du succès de la relation mentorale.

### *La responsabilité du mentoré*

Il a été établi précédemment que l'organisation professionnelle aussi bien que le mentor assument une responsabilité importante dans l'établissement d'une relation mentorale fructueuse. Qu'en est-il maintenant de la responsabilité du mentoré ? Beauvais (2004) affirme qu'« au delà de la responsabilité de ses choix et de ses actes, l'accompagné est également responsable de l'usage qu'il choisit de faire du cadre d'accompagnement qui lui est proposé/imposé » (p. 6). En outre, les propos de De Ketele (2007), rapportés en introduction, décrivaient la relation d'accompagnement selon un double processus de problématisation : d'abord celui du mentor qui consiste à soutenir, en second lieu, le processus de problématisation du mentoré. Accepter l'idée que le mentoré se retrouve, lui aussi, devant un problème à résoudre, c'est admettre qu'il chemine activement dans la relation mentorale et que cette relation opère de façon bilatérale, c'est-à-dire qu'il y a contribution de part et d'autre, de l'un vers l'autre, ensemble et dans un même but. Il incombe dès lors au mentoré, tout comme au mentor, une part de responsabilité dans l'établissement d'une relation mentorale de qualité et celle-ci requiert un engagement actif et réciproque de la part des deux parties.

L'étude de Martineau, Presseau et Portelance (2009) sur l'insertion professionnelle d'enseignants débutants a permis d'identifier onze actions relevant de la responsabilité du mentoré, soit : l'identification de ses propres besoins, l'identification de ses forces et de ses faiblesses, la prise en charge d'initiatives, la recherche d'outils de développement professionnel, la recherche de solutions aux problèmes rencontrés, l'analyse de sa pratique, le partage de ses difficultés, la formulation de questions, le recours à l'aide ou aux conseils du mentor, la prise en compte de l'expérience du mentor et, enfin, le réinvestissement à sa pratique des apprentissages effectués auprès du mentor. Par ailleurs, Duchesne et Kane (2010) ont souligné le rôle de l'attitude du mentoré dans l'établissement d'une relation d'accompagnement de qualité. Parmi les enseignants débutants qui ont participé à leur recherche, ceux qui ont manifesté une attitude « plutôt optimiste » à propos de leur première année d'enseignement ont en effet retiré de nombreux bénéfices de leur expérience de mentorat; ils ont surtout insisté sur les apprentissages effectués et se sont dits satisfaits de leur expérience, malgré les obstacles rencontrés. Devant une situation similaire d'insertion professionnelle en enseignement, les participants « plutôt pessimistes » ont exprimé, quant à eux, avoir connu une expérience difficile que le soutien apporté par le mentor ou l'organisation scolaire n'ont pas été en mesure d'améliorer. Il semble par conséquent permis d'affirmer que l'attitude du mentoré joue un rôle important dans le développement de la relation mentorale; plus encore, qu'elle peut influencer directement le succès de cette relation et, au bout du compte, la réussite de l'expérience d'insertion professionnelle.

Les comportements de défense ou d'évitement adoptés par le mentoré devant des faiblesses identifiées dans sa pratique, ou, à l'opposé, la manifestation d'une attitude d'acceptation passive de toutes les formes de critiques, qu'elles soient justes ou non fondées, nuisent à l'établissement d'une relation d'accompagnement fructueuse. En effet, la recherche de Martin et Rippon (2003) a mis en évidence la part de responsabilité qui revient au mentoré dans le développement et l'acquisition d'habiletés de communication, d'introspection et de réflexion efficaces. Il doit également exercer un jugement critique adéquat par rapport aux critiques qui lui sont faites et manifester sa capacité à y réagir positivement.

Feldman (1999) souligne, par ailleurs, que si l'on retrouve un certain nombre de recherches qui s'intéressent aux conséquences négatives d'une relation mentorale infructueuse sur la carrière du mentoré, on fait moins état de l'impact que pourrait avoir un mentoré « difficile » sur la carrière du mentor; en effet, la responsabilité de l'échec de la relation mentorale est habituellement attribuée au mentor alors que le mentoré est davantage perçu comme une victime. Dans ce même ordre d'idées, la recension de 151 recherches portant sur le mentorat effectuée par Hansford, Ehrich et Tennent (2003) a révélé que 28,5% de celles-ci attribuaient à l'attitude négative du mentor l'insuccès de la relation mentorale alors que 7,9% l'imputaient à l'attitude négative du mentoré.

Ces constats s'avèrent d'importance première lorsque vient le temps d'effectuer le jumelage mentor-mentoré. Si l'on admet qu'il est aisé d'accompagner un mentoré manifestant une attitude ouverte, positive et optimiste, qu'en est-il de l'accompagnement d'un mentoré refermé sur lui-même ou, au contraire, plutôt « plaignard », qui prend peu d'initiatives et qui subit les événements plutôt que de leur faire face avec détermination ? Quels mentors ont véritablement les compétences nécessaires pour aider ces mentorés à dépasser les limites qu'ils s'imposent et à les accompagner dans leur cheminement vers le développement d'une attitude plus positive ? Les organisations scolaires – et professionnelles, en général – sont-elles en mesure de fournir aux mentors le soutien dont ils auront besoin s'ils sont engagés dans une relation mentorale qui présente de tels défis ?

Fort peu d'études se sont intéressées à la responsabilité du nouvel enseignant mentoré (Bergevin et Martineau, 2007; Martin et Rippon, 2003; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2008); des recherches effectuées dans le domaine plus général de l'éducation offrent cependant des perspectives intéressantes à ce propos. Une étude portant sur la préparation des nouveaux dirigeants d'écoles révèle, par exemple, que les responsabilités les plus importantes qui leur incombent en tant que mentorés sont de comprendre la nature de l'enseignement ainsi que les connaissances de base associées à l'exercice du leadership dans les organisations efficaces; de manifester des aptitudes à l'écoute et à la communication, de l'ouverture et un sens de la collégialité de même que leur engagement envers la relation mentorale (Daresh et Playko, 1995). Pour accroître les chances de succès de la relation d'accompagnement, le mentoré devrait en outre manifester certaines aptitudes telles que la capacité de recevoir une critique, de réfléchir sur sa pratique, de reconnaître ses difficultés et de demander l'aide appropriée (Martin et Rippon, 2003).

L'étude d'Edwards et Gordon (2006), pour sa part, a mis en lumière l'importance de l'engagement des mentorés dans la situation d'accompagnement à distance vécue par des étudiants de 3<sup>e</sup> cycle universitaire. D'après les chercheuses, écouter, questionner, suivre les conseils dispensés, accepter les suggestions, apprendre à connaître le mentor, faire confiance à la relation mentorale et établir une compréhension mutuelle de cette relation tout en s'assurant de la compatibilité de sa personnalité avec celle du mentor font partie des responsabilités attribuables au mentoré. La contribution des mentorés par leur engagement dans les activités associées à leur programme d'études doctorales et dans le recours à un dialogue intellectuel avec leur mentor a également été mentionnée par les participants. En outre, l'étude précise que la responsabilité d'établir une communication efficace relève équitablement du mentor et du mentoré; à cet effet, la recherche soutient qu'il revient au mentoré de répondre aux appels et aux courriels reçus, de poser des questions et de partager avec le mentor l'information à propos de lui-même et de son cheminement (Edwards et Gordon, 2006).

Les compétences et attributs présentés précédemment ne sont pas faciles à acquérir; en fait, le mentoré qui les a insuffisamment développés risque d'éprouver des difficultés à s'engager dans la relation mentorale et à faire confiance à son mentor. Par ailleurs, il est possible que des individus préfèrent cheminer seuls que sous la supervision d'autrui; si la solitude peut être perçue comme préférable à un jumelage « mal assorti » entre mentor et mentoré, il est fort probable qu'elle soit aussi à l'avantage du nouvel employé manifestant un niveau élevé d'indépendance d'esprit et d'autonomie. Il suffit de songer, par exemple, aux nouveaux enseignants ayant effectué un changement de carrière; ces derniers sont généralement plus âgés et plus expérimentés que leurs collègues en première carrière puisqu'ils ont acquis des compétences professionnelles transférables à leur nouvel emploi (Duchesne, 2008). La relation mentorale, pour ces derniers, peut donc être perçue ou s'articuler différemment en fonction de leurs besoins spécifiques.

Le nouvel enseignant qui manifeste un souci d'indépendance trop important risque, cependant, d'éprouver de la difficulté à s'intégrer au sein d'une profession reconnue pour l'importance qu'elle accorde au travail en collégialité, comme c'est le cas de l'enseignement. Le mentoré qui, quant à lui, éprouve des difficultés à établir des relations altruistes rencontrera de nombreux obstacles à la réussite de l'expérience d'accompagnement, comme en témoignent les travaux de Allen et al. (2009) auprès de mentorés issus de divers champs professionnels. L'étude a relevé que les mentorés manifestant une personnalité narcissique ont tendance à exprimer un faible niveau de satisfaction en regard de la relation mentorale vécue. Les auteurs expliquent ce phénomène par la très forte tendance de ces individus à se centrer essentiellement sur eux-mêmes et sur leurs besoins, par la difficulté qu'ils éprouvent à réaliser le potentiel qu'une telle relation peut leur offrir, par leurs attentes irréalistes envers la contribution du mentor à leur cheminement professionnel, par leur hypersensibilité au regard de la critique et par leur résistance à prendre celle-ci en compte.

## CONCLUSION

Cet article a permis de définir et de mettre en relation les concepts d'accompagnement et de mentorat. Il s'est également intéressé à mettre au jour les responsabilités des mentors et des mentorés dans le succès de la relation mentorale, notamment dans le domaine de l'insertion professionnelle en enseignement. Leurs aptitudes personnelles, les compétences professionnelles qu'ils ont développées de même que l'attitude qu'ils manifestent constituent des thèmes qui ont été peu explorés par la recherche et qui, pourtant, méritent qu'on s'y intéresse. Les enjeux soulevés dans cet article concernent à la fois les domaines associés à la profession enseignante, à l'éducation en général et à ceux du développement professionnel et des relations de travail dans les organisations.

Nous sommes d'avis qu'il serait particulièrement important d'examiner la possibilité de relations entre la qualité de l'expérience d'accompagnement professionnel telle que perçue par les mentors, les mentorés et les dirigeants d'établissement scolaire et son impact sur le rendement des élèves. Par ailleurs, la question de la personnalité du mentoré et de ses dispositions à assumer ses responsabilités dans le succès de la relation mentorale nous apparaissent comme des pistes d'investigation pertinentes pour mieux comprendre les mécanismes personnels et relationnels qui contribuent à la réussite de la situation d'accompagnement et ceux qui lui font également obstacle. Si le rôle d'accompagnateur ne convient pas à tout le monde, il est permis de croire qu'il en est de même pour le rôle d'accompagné; comment peut-on aider ceux qui ne sont pas de « bons » mentorés ? De telles recherches permettraient en outre de proposer des structures d'accompagnement différentes, destinées à ceux à qui le mentorat ne convient pas, afin d'éviter qu'ils se voient condamnés à l'isolement professionnel.

Nous croyons, enfin, que la recherche devrait aussi s'intéresser davantage au rôle de l'organisation dans le soutien qu'elle doit apporter au développement de relations mentorales de qualité; comment, par exemple, accompagne-t-elle les mentors dans l'actualisation de leur potentiel auprès des mentorés et comment peut-elle s'assurer que la relation développée soit fructueuse et enrichissante pour ces derniers, mais également pour ceux qui les accompagnent ? Les programmes de mentorat professionnels offerts dans les conseils scolaires prévoient habituellement des journées d'information pour les mentors et des moments de libération de leur tâche d'enseignement afin de favoriser leur travail auprès du mentoré. Les écrits recensés dans cet article ont pourtant révélé que l'accompagnement par mentorat était une fonction complexe, exigeant le développement de nombreuses compétences personnelles et professionnelles de la part du mentor. Il aura, dès lors, besoin d'être lui-même accompagné dans son cheminement; ses besoins devront être exprimés et pris en compte et il devra être nourri dans sa réflexion sur sa pratique mentorale. Nous sommes d'avis que la recherche devrait s'intéresser davantage aux dispositifs d'accompagnement de l'accompagnateur.

## RÉFÉRENCES

- Allen, T. D., Johnson, H.-A. M., Xu, X., Biga, A., Rodopman, O. B. et Ortinot, R. C. (2009). Mentoring and protégé narcissistic entitlement. *Journal of Career Development*, 35(4), 385-405.
- Ardoino, J. (2000). De « l'accompagnement » en tant que paradigme. *Pratiques de formation – analyses*, 40, 5-11.
- Beauvais, C. (2004). *Vers une éthique de l'accompagnement*. Actes de la 7<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, France. [En ligne]. Disponible le 7 septembre 2009 :<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7088.pdf>

- Bergevin, C. et Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Rapport du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement. [En ligne]. Disponible le 18 octobre 2008 : [http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Le\\_mentorat\\_par\\_ladipe.pdf](http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Le_mentorat_par_ladipe.pdf)
- Boutinet, J.-P. (2003). Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptôme. *Carrièreologie*, 9(1), 67-78.
- Cuerrier, C. (2004). Le mentorat appliqué au monde du travail : analyse québécoise et canadienne. *Carrièreologie* 9(3-4), 519-530.
- Daresh, J. C. et Playko, M. A. (1995). *Mentoring in educational leadership development: What are the responsibilities of the protégés ?* Actes de l'American Educational Research, Association, San Francisco, CA. [En ligne]. Disponible le 7 septembre 2009 : [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/d9/d0.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/d9/d0.pdf)
- De Ketele, J.-M.. (2007). Préface. Dans Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Duchesne, C. (2008). Enseigner à l'élémentaire comme seconde carrière : le processus transitoire de huit étudiants en formation initiale. *Carrièreologie*, 11(3-4), 629-649.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Le mentorat comme stratégie de soutien à l'insertion : témoignages d'enseignants débutants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 55-68.
- Du Crest, A. (2001). L'accompagnement en formation et en insertion. Dans Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L. et R. Stahl. *L'accompagnement en éducation et formation : Un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.
- Edwards, J. L. et Gordon, S. M. (2006). *You should—I should: Mentoring responsibilities as perceived by faculty, alumni, and students*. Actes de l' American Educational Research, Association, San Francisco, CA. [En ligne]. Disponible le 7 septembre 2009 : [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/27/f9/45.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/27/f9/45.pdf)
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn ? *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Feldman, D. C. (1999). Toxic mentor or toxic protégés ? A critical re-examination of dysfunctional mentoring. *Human Resource Management Review*, 9(3), 247-278.
- Hansford, B., Ehrlich, L. C. et Tennent, L. (2003). Does mentoring deserve another look ? In: Wiesner, Retha and Millett, Bruce, (eds.) *Human resource management: Challenges and future directions*. John Wiley & Sons, Milton, Qld., pp. 219-228.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. (1999). Mentoring in the new millennium. [En ligne]. Disponible le 11 septembre 2009 : [http://www.oct.ca/publications/professionally\\_speaking/december\\_1999/mentoring.htm](http://www.oct.ca/publications/professionally_speaking/december_1999/mentoring.htm)
- Ingersoll, R. et Kralik, J.M. (2004). The impact of mentoring on teacher retention: What the research says. [En ligne]. Disponible le 26 août 2009 : <http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.pdf>
- Jokinen, H., Heikinen, H. et Valijervi, J. (2005). Mentoring in supporting newly qualified teachers' professional development. ATEE 30e annual conference, Amsterdam, Netherlands, 219-222.
- Jones, M. (2001). Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 75-94.
- Kardos, S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D. et Liu, E. (2001). Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 250-290.
- Lamontagne, M., Arsenault, C. et Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (dir.). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. (187-203). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Le Bouëdec, G. (2001). Une posture spécifique. Vers une définition opératoire. Dans Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L. et R. Stahl. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation : Un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.

## *L'établissement d'une relation mentorale de qualité*

- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Éducation permanente* 153(4), 12-19.
- Le Bouëdec, G. et Pasquier, L. (2001). Introduction. Dans G. Le Bouëdec, A. Du Crest, L. Pasquier et R. Stahl. *L'accompagnement en éducation et formation : Un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.
- Martin, M. et Rippon, J. (2003). Teacher induction: personal intelligence and the mentoring relationship. *Journal of In-service Education*, 29(1), 141-162.
- Martineau, S., Presseau, A., Portelance, L. (2009). *Analyse d'un programme d'insertion professionnelle dans une commission scolaire québécoise*. Rapport de recherche présenté au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). [En ligne]. Disponible le 5 septembre 2009 : [http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Rapport\\_de\\_recherche\\_LADIPE.pdf](http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Rapport_de_recherche_LADIPE.pdf)
- Martinez, K. (2004). Mentoring new teachers: Promise and problems in times of teacher shortage. *Australian Journal of Education*, 48(1), 95-108.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2008). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Grandir dans la profession*. [En ligne]. Disponible le 19 décembre 2008 : [http://www.oceo.ca/publications/pdf/Induction\\_White\\_Paper\\_f.pdf](http://www.oceo.ca/publications/pdf/Induction_White_Paper_f.pdf)
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17, 75-88.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carrièreologie*, 9(1), 121-144.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : Harmattan.
- Rhodes, C. et Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-Service Education*, 28(2), 297-310.
- Stahl, R. (2001). Un exemple de formation à l'accompagnement en formation. Dans G. Le Bouëdec, A. Du Crest, L. Pasquier. et R. Stahl. *L'accompagnement en éducation et formation : Un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

CLAIRE DUCHESNE est professeure à la Faculté d'éducation Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche portent sur les questions associées à la formation, à l'apprentissage et au développement des adultes, sur la formation et sur le développement professionnel des enseignants ainsi que sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

CLAIRE DUCHESNE is a professor at the Faculty of Education, University of Ottawa. Her research interests include issues related to training, learning and development of adults, and training and professional development of teachers, as well as placement of new immigrant teachers.

