

**Université du Québec en Outaouais**  
Département des sciences de l'éducation

**RAPPORT FINAL DE L'ESSAI**  
LA RELATION MENTORALE ENTRE LA DIRECTION PRINCIPALE ET LA  
DIRECTION ADJOINTE D'UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :  
UN ENJEU EN INSERTION PROFESSIONNELLE

Par  
**Isabelle Lowe**

Travail présenté à  
**Roula Hadchiti**

Dans le cadre du cours  
EDU 6028 – Essai en éducation

28 octobre 2023

## Remerciements

À Thomas, mon cher et unique fils. Je te remercie pour tes sourires, tes conseils, tes encouragements et ton appui inconditionnel. Je t'ai donné la vie et tu as sauvé la mienne. En espérant être à la hauteur de tes attentes, je t'offre le meilleur de moi-même et de tout mon cœur. One Life ! Rêve GRAND et en couleurs!

Réaliser cet essai était une folie. Elle a vu le jour à cause d'une amitié importante. Merci à Simon Beaudry, mon bel ami, car c'est grâce à toi que je publie aujourd'hui le fruit de ma recension des écrits.

Si je réalise ce rêve aujourd'hui, soit d'obtenir ma maîtrise, c'est d'abord grâce à Mme Roula Hadchiti qui m'a prise sous son aile pour que je déploie les miennes. Je la remercie pour son soutien professionnel et personnel. Elle incarne la relation mentorale qu'elle défend.

## Table des matières

Remerciements.....	ii
Liste des abréviations, sigles, acronymes .....	v
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 : ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 Contexte général .....	4
1.1.1. Le changement de gouvernance.....	4
1.1.2. La pénurie de main-d’œuvre.....	6
1.1.3. L’insertion professionnelle des directions d’établissement scolaire.....	7
1.2. Contexte spécifique.....	9
1.3. Objectifs.....	12
1.4 Pertinences sociales et scientifiques .....	13
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL .....	14
2.1. L’accompagnement.....	15
2.1.1. Définitions.....	15
2.1.2. Les formes d’accompagnement dans le contexte de gestion scolaire au Québec.....	16
2.2.2. L’accompagnement professionnel .....	17
2.2.3. Le coaching.....	18
2.2.4. Les communautés de pratique (CoP) .....	19
2.2 Le mentorat .....	20
2.2.1. Définitions.....	20
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	24
CHAPITRE 4 : SYNTHÈSE DE LA RECENSION DES ÉCRITS .....	29
4.1. Les modèles du mentorat .....	30
4.1.1. Le modèle de Kram (1983).....	31
4.1.2. Le modèle de Jacobi (1991).....	33
4.1.3. Le modèle de Houde (1995 ; 2001 ; 2009).....	34
4.1.4. Le modèle de St-Jean (2009 ; 2010) .....	36
4.1.5. PRMD : Le modèle de Hadchiti et al. (2017).....	37

4.2. La relation mentorale .....	41
4.2.1. Les modèles d'une relation mentorale .....	41
CHAPITRE 5 : BILAN DES APPRENTISSAGES .....	48
CONCLUSION.....	55
APPENDICE A : RECHERCHES PAR MOTS-CLÉS.....	58
APPENDICE B : JOURNAL DE BORD .....	59
APPENDICE C : CANEVAS DE GRILLE DE LECTURE SYNTHÈSE.....	61
LISTE DE RÉFÉRENCES .....	62

## Liste des abréviations, sigles, acronymes

DES : Directions d'établissement scolaire

COP : Communauté de pratique professionnelle

PRMD : Pratiques relationnelles reçues lors du mentorat par les directions d'établissement scolaire

## **INTRODUCTION**

Le présent essai a pour but d'évoquer une problématique que j'observe dans mon parcours professionnel depuis que je suis directrice d'établissement scolaire. Chaque année, une direction adjointe se joint à moi pour relever ce merveilleux défi d'être à la tête d'une école primaire au Québec. Voilà pourquoi, depuis quelques années, je souhaite trouver des pistes de solution ou des réponses afin de tenter d'améliorer les circonstances actuelles d'insertion professionnelle des nouvelles directions adjointes d'établissement scolaire et de parfaire mes compétences professionnelles. Pour ce faire, cet essai se divise en cinq chapitres : 1) l'énoncé de la problématique ; 2) le cadre conceptuel ; 3) la méthodologie ; 4) la synthèse de la recension des écrits ; et 5) le bilan des apprentissages de mon essai visant à réaliser un rapport de lectures sur le mentorat des directions d'établissement scolaire, spécifiquement, sur la relation mentorale. J'établirai d'abord le contexte général et le contexte spécifique dans lequel s'appréhende cette problématique. Je poursuivrai en présentant le cadre conceptuel, le cadre spécifique et la pertinence sociale et scientifique. Je poursuivrai avec la méthodologie. Je terminerai avec la synthèse de la recension des écrits et le bilan de mes apprentissages afin de tenter des avancées dans mon cheminement professionnel.

## **CHAPITRE 1 : ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE**



La structure de la problématique se divise en trois grands volets : 1) le contexte général de la direction d'établissement scolaire au Québec, 2) le contexte spécifique de mon développement professionnel et 3) l'objectif général et les objectifs spécifiques de l'essai.

## **1.1 Contexte général**

### **1.1.1. Le changement de gouvernance**

Aujourd'hui, au Québec, un changement de gouvernance scolaire, issu de la Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires (Loi 40), s'opère. Ce changement de gouvernance s'actualise par le passage d'une commission scolaire à un centre de services scolaire et abolit le Conseil des commissaires laissant la place à un Conseil d'administration. Or, cette nouvelle gouvernance octroie le droit au Conseil d'administration, assisté par le comité des ressources humaines, « d'élaborer un profil de compétence et d'expérience ainsi que des critères de sélection des personnes nommées à des postes cadre par le centre de services scolaire en application des articles 96.8, 110.5 ou 198 » (Éditeur officiel du Québec, 2020, p. 32). En d'autres mots, la direction d'établissement scolaire (DES) doit accompagner la direction adjointe de son école sans disposer de modèles d'accompagnement recommandé ou même suggéré. Voilà pourquoi, la direction d'un établissement scolaire au Québec doit faire preuve plus que jamais de « compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement » (MELS, 2008, p. 32) dans une ère de « pilotage » (Collerette et al., 2013) de tous ces changements.

Or, en 2022, pour connaître les attentes du ministère de l'Éducation à l'égard des compétences des DES au Québec, on peut s'appuyer sur un référentiel. Ce dernier, publié

en 2008, intitulé *Formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles*, présente les compétences souhaitées pour les DES. Dans ce référentiel, elles ont l'obligation de soutenir les membres de leur personnel afin qu'ils puissent parfaire leur agir compétent (MELS, 2008). Ainsi, considérant que la direction adjointe est un membre de l'équipe-école, la direction de l'école a la responsabilité à son égard de l'accompagner dans le développement de son agir compétent, au même titre que pour tous les membres de son équipe. La direction d'un établissement scolaire au Québec a l'obligation d'« assurer l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel » (MELS, 2008, p. 32). Or, le ministère de l'Éducation du Québec et les centres de services scolaires ne proposent pas de « programme précis (objectifs à atteindre ou compétences à développer) » pour les directions adjointes d'établissement scolaire (Hadchiti et al., 2017, p. 30).

Pour tenter de répondre à cet enjeu, les directions d'établissements scolaires peuvent raffiner leurs compétences d'accompagnement par rapport à leurs directions adjointes en demeurant toujours en apprentissage. Elles peuvent, par l'entremise de diverses formations, en participant à des colloques, à des ateliers pédagogiques ou à des communautés d'apprentissage professionnelles (Prud'Homme et Leclerc, 2014), demeurer à l'affût des types d'accompagnement. Quant aux directions adjointes, pour leur part, elles ont l'obligation d'obtenir leur diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) depuis 2001 pour améliorer leurs compétences professionnelles. Elles arrivent ainsi en poste avec certaines connaissances.

Parmi les mesures de soutien et d'accompagnement lors de leur insertion professionnelle, des directions et directions adjointes d'établissement scolaire ont

mentionné une préférence pour des programmes de mentorat lors de l'entrée en fonction plutôt qu'une formation magistrale (Zhang et Brundrett, 2010). Cette étude a été menée en Ukraine auprès de 34 directions d'établissements scolaires provenant de 18 écoles. Selon ces chercheurs, les directions d'établissements scolaires ont besoin non seulement d'une formation académique, mais aussi d'accompagnement comme le mentorat lors de leur insertion professionnelle. La préparation des directions d'établissements scolaires ne doit pas seulement dépendre d'une formation universitaire soutenue et étoffée, mais également d'un programme de mentorat qui vise l'insertion professionnelle harmonieuse des nouvelles directions en leur offrant une relation d'aide entre un expert (soit la direction d'établissement en fonction ou à la retraite) et un novice (soit une direction d'établissement nouvellement en poste). Cette relation, nommée mentorat, peut venir compléter les cours magistraux en aidant le mentoré à consolider son identité professionnelle (Guay et al., 2002). Elle peut avoir des retombées positives sur le mentoré comme la motivation, le sentiment de compétence, l'augmentation de la confiance et l'auto-efficacité (St-Jean, 2010).

### **1.1.2. La pénurie de main-d'œuvre**

Ajoutons que le renouvellement des cadres inquiète bien des centres de services scolaires (Chevrier, 2014). En effet, nous pourrions faire face à une pénurie de directions d'établissements scolaires au cours des prochaines années (Nadeau et Fortin, 2016). Voilà pourquoi ces derniers déploient en ce moment des listes d'admissibilité partout au Québec. Ils se préoccupent de la pénurie envisagée par le départ à la retraite des directions d'établissements scolaires actuelles au cours des prochaines années (Lauzon, 2012). Puisque les directions adjointes actuelles obtiendront leur poste de chef d'établissement scolaire sans avoir eu le temps de compléter leurs études supérieures spécialisées, n'est-il

pas essentiel de proposer une relation mentorale aux nouvelles directions en fonction ? De surcroît, les directions en insertion professionnelle mentionnent que « les mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement semblent déficientes » (Cattonar, 2007, p. 421). Elles n'auront pas toutes bénéficié de mentorat (Cattonar, 2007) ou de communautés de pratiques professionnelles (Leclerc, 2012). D'ailleurs, les résultats de l'étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des directions d'établissements scolaires au Québec (MELS, 2006) soutiennent qu'elles ont besoin d'être accompagnées pour réussir leur insertion professionnelle.

### **1.1.3. L'insertion professionnelle des directions d'établissement scolaire**

La Fédération des commissions scolaires du Québec a publié un guide d'élaboration d'un plan de relève pour les directions d'établissements scolaires en 2002. Un chapitre entier est consacré à l'accompagnement des directions d'établissements scolaires lors de leur insertion professionnelle. Ce plan de relève a été évalué par le MELS en 2004, ainsi que différentes organisations associées à la formation et au perfectionnement des directions des établissements scolaires du Québec. À la suite de cette évaluation, diverses recommandations ressortent surtout sur le plan de l'accompagnement et de l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissements scolaires.

En 2006, une étude sur les pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissements scolaires a été menée par le MELS et différentes organisations associées à la formation et la supervision des directions d'établissement scolaire du Québec. Lors de cette étude, les directions d'établissements scolaires ont exprimé leurs besoins d'être accompagné en vue de réussir leur insertion professionnelle et d'exercer un leadership efficace. Une importance est donc accordée aux pratiques d'accompagnement

des nouvelles directions d'établissements scolaires. Bien que des dispositifs d'accompagnement avaient été mis en place (activités et stratégies offertes pour soutenir et accompagner), les directions d'établissements scolaires exprimaient toujours un manque au niveau de l'accompagnement, surtout, dans les premières années en poste (MELS, 2006).

L'insertion professionnelle correspond aux cinq premières années de l'exercice de la direction (ou adjointe) d'un établissement scolaire (Fortin, 2006). Selon Fortin (2006), les individus qui décident d'assumer des responsabilités de gestion tel que les directions d'établissements scolaires, sont susceptibles de rencontrer des difficultés lors des premières années de leur carrière. Ils se retrouvent souvent isolés, confrontés à la lourdeur et à l'ampleur de leurs tâches, et font également face à des défis pour équilibrer leur vie personnelle et professionnelle. Cette situation devient de plus en plus inquiétante ce qui nécessite du soutien et de l'accompagnement.

Parmi les moyens employés pour favoriser l'insertion professionnelle, le mentorat s'avère un dispositif d'accompagnement permettant d'offrir des circonstances opportunes de développement professionnel continu (Feiman-Nemser, 2010; Sterling et al., 2001) ainsi qu'un soutien personnel et émotionnel (Hadchiti et al., 2021).

Au Québec, l'intérêt pour la mise en place des programmes d'insertion professionnelle pour les directions d'établissements scolaires est encore récent (Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant [COFPE], 2002). Aucun article répertorié ne dénote le nombre de centres de services scolaires au Québec offrant un programme d'insertion professionnelle pour les nouvelles directions d'établissements scolaires. Malgré la volonté de plusieurs milieux scolaires à développer des programmes

de mentorat pour faciliter l'insertion des directions d'établissements scolaires, il subsiste une absence de clarté en ce qui concerne les programmes de mentorat et la préparation des directions à assumer le rôle de mentor semble être une pratique rare (Bouchamma, 2004 ; Chouinard, 2002).

## **1.2. Contexte spécifique**

En ce qui me concerne, en tant que direction d'établissement scolaire, chaque minute de mes journées est bien occupée et tente d'être optimisée. Afin d'être la plus efficace possible dans mon rôle pour mes directions adjointes, je me demande comment mettre en œuvre le mentorat. Le centre de services scolaire offre des formations ponctuelles et sporadiques. Certaines écoles mettent en place des communautés d'apprentissage professionnelles (Leclerc, 2012) ou encore, du mentorat (Berk et al., 2005) pour les enseignants. À l'heure actuelle, aucun outil standardisé n'est déployé par le service des ressources humaines de notre centre de services scolaire pour orienter le mentorat des directions adjointes par leur DES. Par conséquent, chaque cadre professionnel tente de faire de son mieux en accompagnant ses directions adjointes à géométrie variable. Toutefois, nous connaissons l'obligation qui nous est transmise annuellement de la part de la direction générale d'accompagner, en tant que direction d'établissement, les directions adjointes qui travaillent avec nous (MELS, 2008). À mon centre de services scolaire, la direction générale délègue bel et bien cette responsabilité d'accompagner la direction adjointe avec laquelle elle travaille aux directions de ses établissements scolaires sans leur offrir un modèle d'accompagnement professionnel à suivre. À mon avis, l'absence de cette démarche d'accompagnement professionnel au sein de mon centre de services scolaire est un enjeu de taille pour aider les directions adjointes à parfaire leurs compétences. Voilà

pourquoi j'éprouve un certain malaise par rapport à cette responsabilité qui m'est confiée face à mes deux directions adjointes. Je souhaite bien accomplir ce rôle. Dans un avenir rapproché, ces directions adjointes seront, à leur tour, à la tête d'une école. Par conséquent, je désire qu'elles soient bien formées pour relever ce défi de taille.

En ce moment, les Règles budgétaires annuelles du ministère de l'Éducation (MEQ, 2020) font la mention de mesures financières qui misent sur certaines stratégies d'insertion professionnelle du corps enseignant à déployer pour l'arrivée dans la profession (Doré, 2007). Il existe un soutien financier pour répondre à cette étape importante du début de leur parcours professionnel. Cependant, en ce qui concerne le financement destiné à soutenir l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissements scolaires, les directives ministérielles manquent de précision, ce qui souligne la nécessité d'instaurer des programmes de mentorat à leur intention lors de leur insertion professionnelle. La direction générale les dirige vers leur propre budget de perfectionnement. Ce n'est donc pas faute d'argent si aucun outil d'accompagnement n'existe pour guider les directions d'établissement. Sans mentorat, plusieurs directions adjointes choisiraient peut-être de retourner à l'enseignement à la suite d'un bref passage en administration scolaire (Gravelle, 2015).

Voilà pourquoi cette problématique me préoccupe depuis de nombreuses années en tant que directrice d'un établissement scolaire. Ayant été directrice adjointe de huit écoles primaires au sein d'un même centre de services scolaire au cours des dix dernières années, j'ai œuvré en partenariat avec plusieurs directions d'établissements scolaires. Certaines de ces directions ont pris le temps de me guider, à leur façon, en me rencontrant quelques fois par année. Elles n'avaient aucun outil d'accompagnement particulier ou reconnu par des

« pratiques fondées sur des résultats probants » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 53) pour évoquer mon développement professionnel. Quant aux autres directions avec lesquelles j'ai travaillé, elles n'ont jamais abordé les habiletés que je devais acquérir, améliorer ou atteindre pour réaliser mon rêve de réussir à avoir un poste de DES, ni évoqué le référentiel du MELS (2008). Toutefois, il est vrai que de compléter un programme menant à un diplôme d'études supérieures en administration scolaire nous permet d'améliorer nos connaissances.

Il appert que depuis que je suis directrice d'établissement scolaire, on ne m'a jamais proposé de mentorat pour bien aiguiller mes directions adjointes vers le développement de leurs compétences professionnelles. Cette absence de prescription quant à la démarche d'accompagnement crée de l'insécurité dans le rôle d'accompagnement qui m'est confié à l'égard de mes directions adjointes. Les centres de services scolaires au Québec qui offrent un programme formel ou informel pour l'accompagnement des directions adjointes par leur direction d'établissement est plutôt rare. Voilà pourquoi, j'ai de la difficulté à identifier le type d'accompagnement à mettre en place pour bien m'acquitter de cette « responsabilité » (Marzano et al., 2016). Je crains de commettre des erreurs et de ne pas leur offrir le soutien nécessaire malgré toute ma créativité. Voilà pourquoi je veux recenser les écrits portant sur le mentorat comme dispositif d'accompagnement en gestion scolaire. Le tout afin d'aider les directions adjointes à parfaire leurs compétences pour l'obtention d'un poste de DES et d'améliorer mes propres compétences en tant que direction d'établissement qui a à assumer cette importante responsabilité.



### **1.3. Objectifs**

Dans ce contexte général, l'objectif principal de mon projet de maîtrise est de réaliser un essai qui prend la forme d'un rapport de lectures sur le mentorat, ses définitions, ses phases, ses modèles et théories, ainsi que ses bénéfices, en vue de développer des connaissances liées à mon développement professionnel. En tant que DES, j'ai une grande responsabilité qui m'est confiée par la direction générale de mon centre de services scolaire quant à l'accompagnement et l'insertion professionnelle des nouvelles directions adjointes. En ce moment, je ne considère pas avoir suffisamment de connaissances pour bien accomplir ce mandat.

Pour y arriver quotidiennement dans ma pratique professionnelle, les objectifs spécifiques de mon projet de maîtrise sont les suivants :

- Recenser les écrits scientifiques sur les formes d'accompagnement dans le milieu de la gestion scolaire, spécifiquement le mentorat ;
- Documenter les éléments d'une relation mentorale de qualité dans le milieu de l'éducation (spécifiquement en gestion scolaire) et en faire une analyse critique afin d'améliorer mon accompagnement avec mes directions adjointes et d'éventuellement, partager le fruit de cette analyse aux centres de services scolaires ;
- Faire la démonstration de mes connaissances acquises sur le mentorat comme dispositif pour une insertion professionnelle réussie notamment afin de mettre en place dans mon milieu professionnel des conditions gagnantes pour devenir un bon mentor.

#### **1.4 Pertinences sociales et scientifiques**

En premier lieu, cette recension des écrits aura des retombées dans mon milieu professionnel. Tout d'abord, elle m'offre l'occasion de parfaire mon « agir compétent » (MELS, 2008) et mes connaissances dans la gestion des ressources humaines de mon école et d'apprendre à mieux jouer ce rôle qui m'est confié par le MEQ d'accompagner des directions adjointes. Cette analyse de textes scientifiques contribue à l'amélioration de mon accompagnement des directions adjointes qui travaillent quotidiennement avec moi. Elle me guide aussi dans l'accompagnement des enseignants de mon école. Par conséquent, on peut croire elle aura un impact sur la réussite des élèves.

De plus, cette année, le centre de services scolaire a retenu ma candidature en tant que mentor pour les nouvelles directions d'établissements scolaires qui désirent être mentorées. Ainsi, en m'appuyant sur cet essai, j'appliquerai les critères de réussite d'une relation mentorale de qualité pour le mentor que je serai et pour le mentoré qui me sera jumelé.

En outre, sur le plan scientifique, cet essai pourrait servir à mon organisation scolaire et à tous les centres de services scolaires du Québec. Tous pourront prendre connaissance des retombées et des dispositions à mettre en place pour une démarche ou des outils d'accompagnement professionnel d'une DES auprès des directions adjointes en insertion professionnelle par le mentorat.

## **CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL**

Ce cadre conceptuel porte sur la notion de l'accompagnement des directions d'établissements scolaires et plus spécifiquement sur le mentorat qui est recommandé comme dispositif d'accompagnement par les centres de services scolaires au Québec. Dans le présent document, je présente les définitions générales de l'accompagnement et ses formes, ainsi que celles du mentorat.

## **2.1. L'accompagnement**

### **2.1.1. Définitions**

D'abord, selon Paul (2009), la définition du verbe *accompagner* confirme qu'il faut « se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle) pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle) en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée » (Paul, 2009, p. 96). L'auteure mentionne que la dimension relationnelle est prépondérante aux dimensions temporelles et opérationnelles (Paul, 2012). Elle note l'importance de la collaboration dans le processus d'accompagnement, sans être le résultat définissant la réussite d'un accompagnement. Selon Paul (2012), le processus pour arriver au résultat attendu prédomine sur le résultat lui-même. L'auteure précise que l'accompagnement est un cheminement parsemé d'entretiens fondés sur la notion de partage. Elle ajoute que l'accompagnateur n'est pas en posture hiérarchique, mais qu'il joue plutôt le rôle d'un guide qui oriente l'autre vers sa destination. En d'autres mots, la personne accompagnée est suivie par la direction et non l'inverse. Pour sa part, Biémar (2012) prétend que « l'accompagnement est une relation qui aide l'accompagné à être le maître d'œuvre de son projet » (p. 8). Elle ajoute que la personne qui désire être accompagnée souhaite évoluer et être guidée. Tout comme Paul (2009), Biémar (2012) envisage

l'accompagnement comme une relation de collaboration dans laquelle les partenaires sont réceptifs aux situations proposées par l'individu qui est accompagné. Ce dernier demeure le détenteur de son plan de développement dans cette relation de collaboration (Biémar, 2012). L'auteure poursuit en nommant aussi le désir de changement chez l'accompagné. Toutefois, elle ajoute la notion d'une « visée d'autonomisation » (Biémar, 2012, p. 12) qui est convenue lors de la mise en place de l'accompagnement entre les parties. Les auteurs précédents ne faisaient pas la mention d'une intention d'indépendance à la fin de l'accompagnement dans leur définition.

Par conséquent, la définition de l'accompagnement qui sera retenue pour cet essai reposera sur une relation de collaboration (Biémar, 2012 ; Paul, 2009) afin de guider la personne accompagnée vers son autonomie professionnelle (Biémar, 2012).

### **2.1.2. Les formes d'accompagnement dans le contexte de gestion scolaire au Québec**

Tout d'abord, lorsqu'un enseignant décide de devenir direction adjointe d'établissement scolaire, il doit avoir complété six crédits au diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire qu'il s'engagera à compléter s'il obtient un poste de direction, et ce, au cours de ses cinq premières années d'entrée en fonction. Par la suite, il arrive que le centre de services scolaire propose aux directions adjointes diverses formes d'accompagnement : un accompagnement professionnel, du coaching, la participation à une CoP ou encore, du mentorat.

### **2.2.2. L'accompagnement professionnel**

Selon Lafortune et al. (2008), l'accompagnement professionnel est un levier qui met l'accent sur une démarche, précise et non improvisée, visant à répondre aux attentes de l'emploi occupé. Ils stipulent que la personne accompagnée accomplit ce qu'elle désire atteindre comme objectif professionnel, à la condition que ce dernier corresponde aux intentions pour lesquelles la personne qui l'accompagne a été mandatée. Cet accompagnement s'actualise dans un contexte professionnel qui offre l'occasion d'effectuer des réflexions et des dialogues à la suite d'expériences vécues. La personne accompagnée et la personne qui l'accompagne partagent leurs observations dans le but de générer un changement de leurs pratiques professionnelles (Lafortune et al., 2008). Les auteurs ajoutent qu'un accompagnement devrait s'échelonner sur plus d'un an. Cette durée assure aux participants de vivre des situations qui reviennent toutes les années, et ce, peu importe le milieu professionnel (Lafortune, 2008, p. 27). Selon Vial et Caparros-Mencacci (2007), l'accompagnement professionnel est bienveillant entre l'accompagnateur et l'accompagné. Ils soutiennent, tout comme Lafortune et al. (2008), que l'accompagnateur n'a pas une relation de pouvoir sur la personne qu'il accompagne. Selon ces auteurs, l'accompagnateur ne devrait donc pas être le supérieur immédiat de l'accompagné. Ainsi, la direction adjointe en insertion professionnelle devrait avoir la possibilité de choisir un mentor qui n'est pas son supérieur immédiat. Il ne lui dicte pas les objectifs à atteindre. C'est l'accompagné qui, consciemment ou non, dirige son parcours professionnel, alors que l'accompagnateur deviendra pendant cette relation professionnelle son « compagnon de route » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 22). Pour ces auteurs, c'est l'accompagné qui prend ses décisions de développement professionnel. Vial et Caparros-Mencacci (2007) et Lafortune et al. (2008) définissent l'accompagnement professionnel comme une

démarche de co-construction. Le Bouëdec (2002) la présente comme le fait de marcher côte à côte avec la personne qu'on accompagne. Cet aspect est comparable à la définition de l'accompagnement professionnel présenté par ces auteurs. Il s'agit d'un échange de connaissances et de compétences où les deux parties construisent ensemble de nouvelles compétences.

### **2.2.3. Le coaching**

Avant tout, des précisions sur les définitions données par rapport à cette approche de développement s'imposent. Pasmore et Lai (2019) notent que la première référence et définition du coaching sur le lieu de travail remonterait à 1937, bien que le mot de coaching ne soit pas mentionné spécifiquement, Gordy (1937) suggère que le coaching serait l'équivalent de la formation.

« Alors que les superviseurs trouvaient judicieux, au cours des premières années, de former les employés à l'importance du travail et de la réduction des coûts, on constate maintenant que les hommes plus âgés assument volontairement cette tâche en formant les jeunes employés » (Gordy, 1937, p. 83).

Un des premiers à apporter une définition précise est Whitmore, pour qui le coaching consiste à « libérer le potentiel d'une personne pour maximiser ses propres performances. Il s'agit de l'aider à apprendre plutôt que de lui enseigner » (Whitmore, 1992, p. 8). Pour Cox (2013), le coaching est un processus de développement humain qui implique une interaction structurée et ciblée et l'utilisation de stratégies, d'outils et de techniques appropriés pour promouvoir un changement souhaitable et durable au profit du coaché. Lai (2014) évoque aussi le dialogue entre le coach et le coaché, mais pour en souligner l'impact. Il énonce que le coaching est défini comme un processus de réflexion

entre le coach et le coaché, qui aide le coaché à expérimenter des changements comportementaux positifs par le biais d'un dialogue continu avec le coach pour atteindre les objectifs personnels ou professionnels du coaché.

#### **2.2.4. Les communautés de pratique (CoP)**

*« Les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent ensemble de bonnes pratiques. » (Wenger et al., 2002, p.4).*

On entend par communauté, la structure sociale qui s'établit au fil des interactions des personnes sur une base régulière et qui conduit à la création d'un sentiment d'appartenance (Davenport et Hall, 2002). Elle est indissociable de la notion de réciprocité et de la culture organisationnelle collaborative : les membres s'engagent dans une collaboration où ils partagent leurs pratiques (Sergiovanni, 2004).

En effet, dans certains centres de services scolaires du Québec, des communautés de pratiques professionnelles sont mises en place pour que les directions et les directions adjointes d'établissement scolaire, qui y participent sur une base volontaire, partagent leurs pratiques professionnelles autour d'une problématique commune favorisant ainsi la recherche de solutions aux défis qu'ils rencontrent. Elles peuvent parfois faire appel à des experts externes qui prennent part à leur communauté d'apprentissages professionnelle (COP) et qui nourrissent leurs questionnements et leurs réflexions. La COP a lieu toute l'année selon un calendrier établi par la direction générale du centre de services scolaire ou par ces dernières. L'animation de la COP est assumée à tour de rôle par les pairs et les



situations à discuter sont proposées et retenues pour des discussions par l'ensemble des volontaires de cette COP. Tous ont un intérêt commun et cherchent des solutions en s'appuyant sur leurs pratiques professionnelles ou la quête de pistes de solutions chez des experts.

## **2.2 Le mentorat**

Le mentorat est présent dans plusieurs contextes : organisationnel, entrepreneurial, gestion scolaire, etc. Le mentorat est en grande partie issu du domaine des affaires et de la littérature américaine. Ce concept a été également utilisé dans le domaine scolaire surtout pour lutter contre le décrochage des jeunes ou des enseignants (Brodeur et al., 2017). Au Québec, dans le domaine de la gestion scolaire, le mentorat est un dispositif de soutien visant plusieurs aspects : professionnel, éducatif et relationnel. Il revient aux centres de services scolaires de prendre en charge l'implantation d'un programme de mentorat pour les nouvelles directions en poste. Il s'agit d'une relation d'aide entre un expert (directeur en poste ou directeur à la retraite) et un novice (directeur nouvellement en poste) (Hadchiti et al., 2017). Dans ce contexte de gestion scolaire, le mentorat est informel et ne nécessite pas un programme à suivre (Bernatchez, 2011).

### **2.2.1. Définitions**

Le mentorat permet au mentoré de développer son potentiel et ses connaissances en passant par une réflexion sur sa pratique professionnelle (Duchesne, 2010). Il s'agit d'une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage, 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). À la différence des autres formes d'apprentissage, le mentorat tient sa valeur ajoutée du fait que c'est une relation où doivent régner les sentiments de confiance mutuelle.

Pour leur part, Langlois et Paquette (2020) évoquent également l'apprentissage professionnel et le rapport qui se crée entre le mentor et le mentoré. Elles élaborent la définition du mentorat « comme un moyen de développement et d'apprentissage basé sur une relation interpersonnelle volontaire, gratuite et confidentielle » (Langlois et Paquette, 2020, p. 29). Elles ajoutent que le mentor est l'individu détenant l'expertise dans cette relation professionnelle. Seul le mentoré est dans la quête du perfectionnement de ses compétences professionnelles et personnelles (Langlois et Paquette, 2020).

Pour sa part, en 2006, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec a procédé à une étude portant sur les pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement. Cette étude visait à répertorier les moyens à mettre en place pour soutenir les nouvelles directions d'établissement scolaire. L'étude présente le mentorat comme étant un « accompagnement individuel qui permet d'accomplir des progrès notables, pourvu que trois conditions soient respectées : un jumelage approprié, la confidentialité des échanges et une grande implication de la direction générale de la commission scolaire » (MELS, 2006, p. 34). Toutefois, l'étude ne précise pas ce qu'est une grande implication. On y précise également que la « relation mentorale » est constituée d'un accompagnateur et d'un accompagné. Ces derniers « profitent d'une occasion privilégiée pour construire leurs compétences professionnelles afin de mieux assumer leurs responsabilités et mieux connaître leurs ressources et leurs limites » (MELS, 2006, p. 36). Cette définition du mentorat est basée sur un appui personnalisé pour l'accompagné qui

doit voir à parfaire ses compétences professionnelles lors des rencontres prévues avec son accompagnateur (MELS, 2006).

De l'autre côté de la frontière québécoise, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a investi à compter de 2008 des sommes importantes dans un programme de mentorat pour les directions d'établissement qui entament leur carrière. Il définit le mentorat comme un accompagnement personnalisé ou encore, un rôle privilégié qui diminue l'isolement et favorise la confiance des nouvelles directions d'établissement (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). Le document mentionne que le mentorat est une relation en milieu de travail entre deux individus, l'un expérimenté et l'autre en début de carrière. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario prétend que le mentorat contribue pour la personne qui est accompagnée à l'obtention plus rapide du leadership nécessaire à la gestion d'une école (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). Pour ce faire, il est souhaité, selon ce Ministère, que la relation entre le mentor et le mentoré s'inscrive dans le respect mutuel et qu'elle soit structurée par un échéancier à respecter. Les partenaires réaliseront l'obtention de ce plan par l'entremise de rétroactions et de conversations courageuses (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010); c'est-à-dire des conversations claires, précises et parfois délicates.

En somme, pour l'instant, il ne m'est pas possible de conclure à une définition du mentorat puisque ce concept fait l'objet du présent essai. Tous ces écrits scientifiques sur le mentorat doivent être recensés et analysés ici afin de me soutenir dans ma quête de mettre en place une relation mentorale de qualité auprès de mes directions adjointes d'établissement scolaire et d'ainsi, atteindre les objectifs pour lesquels je me suis lancée

dans cette recension des écrits. Pour ce faire, je procède avec rigueur à la méthodologie qui vous est présentée ci-dessous.

## **CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre présente trois parties constituant les choix méthodologiques : le type de recherche et le corpus d'analyse des textes scientifiques.

### Type de recherche

Dans le cadre de cet essai, le devis méthodologique choisi est la recension des écrits. Cette nomenclature de textes scientifiques est le résultat d'étapes consécutives effectuées rigoureusement et systématiquement afin de sélectionner les écrits les plus pertinents portant sur l'accompagnement professionnel, le mentorat et la relation mentorale. Pour se faire, elle s'appuie sur une adaptation des cinq étapes de la recension des écrits de Fortin et Gagnon (2016) adaptées par B.-Lamoureux (2018) afin d'atteindre les objectifs spécifiques fixés.

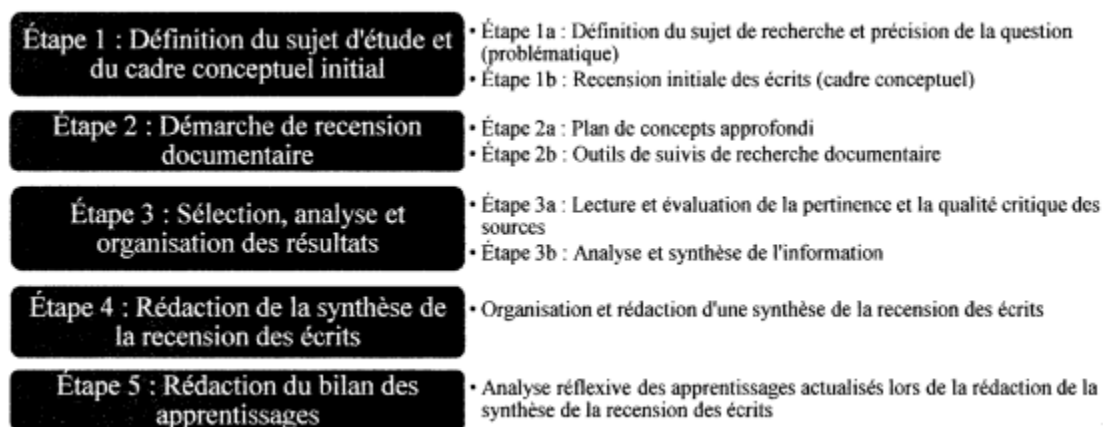


Figure 1. Les étapes de la recension des écrits de Fortin et Gagnon (2016) adaptées par B.-Lamoureux (2018, p.22).

### Démarche appliquée pour la sélection des textes scientifiques constituant le corpus d'analyse

D'abord, selon le modèle de ces chercheurs (Fortin et Gagnon, 2016, cités par B.-Lamoureux, 2018), l'étape de la démarche de la recension documentaire consiste à établir

un plan de concepts rigoureux et de se doter d'outils de suivis pour les documents scientifiques jugés les plus pertinents. Par conséquent, la recherche documentaire sert à répondre aux objectifs ciblés dans cet essai et présente les résultats obtenus. Le choix des sources documentaires s'appuie sur des recherches dans les bases de données françaises portant sur l'éducation, telle que Cairn et Érudit, ainsi qu'anglaises comme Education Source et ERIC, disponibles par l'entremise du catalogue de la bibliothèque virtuelle de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Le fait d'utiliser des banques de données françaises et anglaises permet d'en connaître davantage, entre autres, sur le concept de mentorat qui provient du domaine des affaires, un milieu reconnu où la langue la plus couramment utilisée est l'anglais. Les documents sélectionnés sont : les rapports de recherche, les documents professionnels ou ministériels, les thèses et mémoires ayant été évalués par les pairs et les articles scientifiques. En outre, afin de s'assurer de l'actualité des informations recueillies et de l'obtention de données issues de la recherche portant sur le plan conceptuel développant l'accompagnement, l'accompagnement professionnel, le mentorat et la relation mentorale, la recherche documentaire s'affine sur une période d'environ douze ans, soit de 2010 à 2023. Toutefois, si des ouvrages incontournables ne s'affranchissant pas à cette période étaient impératifs à l'atteinte des objectifs fixés dans cet essai, ils sont cités.

Les mots-clés utilisés sont : *accompagnement, accompagnement professionnel, professional support, mentorat, relation mentorale, the mentoring relationship, mentoring*. Il est à noter que le mot-clé *gestionnaire scolaire* n'a pas été retenu pour l'instant, car il ne semble pas exister de résultats de recherche portant sur la relation mentorale entre une DES et une direction adjointe. Les textes retenus, en plus d'être récents, mettent en relation au

moins deux mots-clés. À la lecture du résumé, une première sélection de corpus de textes scientifiques est effectuée et une tentative de les transposer en gestion scolaire est réalisée.

Pour effectuer les recherches, deux outils de suivis de recherche documentaire sont retenus : un logiciel de gestion bibliographique (EndNote) et le journal de bord. Le logiciel EndNote permet d'archiver, de classer et de citer de façon informatisée la documentation consultée selon les normes de présentation prescrites. Quant au journal de bord, il est utilisé dans le but de consigner les activités d'apprentissage et les analyses réflexives réalisées aux fins de cette maîtrise. Il permet de rédiger les résultats de la recension des écrits et le bilan des apprentissages. Le journal de bord contient les traces, les jugements et les observations retenues tout au long de la recherche effectuée et des lectures. J'ai effectué des recherches et des lectures qui m'ont guidée sur la méthodologie que j'ai retenue comme d'autres chercheurs qui l'ont utilisée comme outil réflexif et de consignation (Paillé, 2007).

À la troisième étape du modèle de Fortin et Gagnon (2016), adapté par B.-Lamoureux (2018), j'ai choisi de compléter une grille dans un document Excel à la suite de chacune des lectures sélectionnées afin d'analyser leur pertinence et leur qualité. Ainsi, l'analyse et la synthèse des informations sont effectuées et répertoriées. Elles doivent être en relation avec le cadre conceptuel et la problématique qui sont présentés dans cet essai.

Ensuite, lors de la quatrième étape (Fortin et Gagnon, 2016, adapté par B.-Lamoureux, 2018), les informations retenues sont organisées pour procéder à la rédaction de la synthèse des écrits recensés. L'appréciation de façon critique des publications de recherche de même que l'analyse et la synthèse des sources sont présentées.



Pour terminer, lors de la dernière étape évoquée par le modèle de Fortin et Gagnon (2016) adapté par B.-Lamoureux (2018), un bilan des apprentissages réalisés est élaboré quant aux objectifs déterminés dans le présent projet d'essai. Ce bilan des connaissances et des compétences dégage les implications pratiques et théoriques possibles dans ma pratique professionnelle.

### **Les limites méthodologiques**

Quelques limites méthodologiques de cet essai sont identifiées. D'abord, la recherche documentaire n'est effectuée qu'à partir de deux langues (le français et l'anglais), d'un catalogue universitaire et de quatre bases de données. En effet, elle se limite aux sources disponibles dans l'Internet et les bases de données disponibles à la bibliothèque de l'UQO. Les banques de recherche utilisées ont été : la bibliothèque de l'Université du Québec, Google Scholar, Érudit et Cairn. Les articles scientifiques et les thèses, vérifiés par les pairs et les plus souvent cités dans les revues scientifiques, sont surtout les références qui sont recensées dans cet essai. Les livres, les extraits de chapitres et les recueils n'ont pas été consultés étant donné l'échéancier à respecter. Toutefois, la plus importante limite est celle d'avoir dû retenir majoritairement des écrits scientifiques qui traitaient de la relation mentorale dans plusieurs autres domaines que celui de la gestion scolaire.

## **CHAPITRE 4 : SYNTHÈSE DE LA RECENSION DES ÉCRITS**

Ce chapitre présente d'abord la recension des écrits scientifiques des modèles du mentorat dans le milieu de la gestion scolaire afin de tenter d'atteindre le premier objectif fixé, soit de recenser les écrits scientifiques sur les formes d'accompagnement dans le milieu de la gestion scolaire, spécifiquement le mentorat. Ensuite, ces éléments seront documentés pour définir une relation mentorale de qualité dans le milieu de l'éducation (spécifiquement en gestion scolaire), afin de me soutenir dans ma quête de mettre en place une relation mentorale de qualité auprès des directions adjointes d'établissements scolaires.

#### **4.1. Les modèles du mentorat**

Le mentorat constitue une relation de soutien et d'apprentissage entre deux personnes : le mentor et le mentoré. Cette relation vise à faciliter l'accès à des responsabilités de gestion pour le mentoré. Plusieurs modèles représentant ce dispositif de soutien et d'accompagnement ont été développés en grande partie dans le domaine des affaires et du monde entrepreneurial. Le seul et unique modèle développé pour le domaine de la gestion scolaire est celui de la thèse effectuée par Hadchiti et al. (2015). Voilà pourquoi cette section en est inspirée en grande partie. Ces modèles sont pourvus de phases et de fonctions. Les phases présentent les étapes de la relation mentorale, tandis que les fonctions traitent du rôle du mentor auprès du mentoré au cours de ces phases. Kram (1983) met l'accent sur les fonctions de carrière et les fonctions psychosociales du mentorat. Jacobi (1991) ressort différentes fonctions. Houde (1990 ; 2001 ; 2009) traite de l'aspect relationnel. St-Jean (2009 ; 2011) présente le mentorat comme un soutien aux apprentissages. Le seul modèle élaboré pour le domaine de la gestion scolaire est celui de Hadchiti et al. (2015, 2017). Les pratiques relationnelles reçues lors du mentorat par les directions d'établissement scolaire (PRMD) est un modèle mixte où se joignent plusieurs

pratiques relationnelles reçues lors du mentorat par les directions d'établissements scolaires.

#### **4.1.1. Le modèle de Kram (1983)**

Kram (1983) soutient qu'il y a quatre phases lors du mentorat : 1) la phase d'initiation, 2) la phase où chacun nourrit la relation, 3) la phase de séparation et 4) la phase de redéfinition de la relation. D'abord, l'initiation se définit par l'anticipation de la part du mentor et du mentoré. Ensuite, la deuxième phase est celle où le mentor et le mentoré entrent en relation et apprennent à mieux connaître les forces et les défis de l'un et de l'autre ; ce que chacun pourrait avoir à s'apporter. Lorsque des changements de comportements importants sont amorcés ou que l'aspect affectif ou plus personnel est fortement interpellé, il s'agit de la troisième phase. Quant à la quatrième et dernière phase, elle se caractérise par la redéfinition de la relation. Elle s'établira sur de nouveaux rapports ou se terminera pour laisser place à une relation d'un autre ordre ou à la finalité. Kram (1985) évoque des fonctions sous deux catégories qui permettront au mentor d'agir et au mentoré d'avancer lors de chacune de ces quatre phases. Ces deux catégories sont : les fonctions de carrière et les fonctions psychosociales.

Selon Kram (1985), les fonctions de carrière développent les compétences du mentoré à l'égard de son organisation tandis que les fonctions psychosociales engendrent un développement ciblant le plan personnel. Elle présente six fonctions de carrière : 1) être un répondant du protégé, 2) favoriser sa visibilité et son accessibilité, 3) servir d'entraîneur, 4) le protéger, 5) proposer des défis et 6) lui assigner des tâches. Quant aux fonctions psychosociales, Kram (1985) en relève cinq : 1) le modelage, 2) le soutien, 3) l'encouragement, 4) le conseil et 5) l'appui amical. Kram (1985) totalise ainsi onze

fonctions qui sont utilisées au cours des quatre phases par le mentor et le mentoré pour l'avancement de leur cheminement professionnel et personnel. Les fonctions sont présentes tout au long de la relation entre le mentor et le mentoré, soit à chacune des phases évoquées par Kram (1985) (voir Tableau 1).

**Tableau 1**

**Les phases et les fonctions du mentorat classifiées selon Kram (1985)**

Mentor et mentoré				
PHASES	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4
	Initiation/Anticipation	Découverte/Cultiver la relation	Séparation	Redéfinition
FONCTIONS	Les 6 fonctions de <i>carrière</i> :			
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Être un répondant du protégé ;</li> <li>2. Favoriser sa visibilité et son accessibilité ;</li> <li>3. Servir d'entraîneur ;</li> <li>4. Le protéger ;</li> <li>5. Proposer des défis ;</li> <li>6. Lui assigner des tâches.</li> </ol>			
	Les 5 fonctions <i>psychosociales</i> :			
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le modelage ;</li> <li>2. Le soutien ;</li> <li>3. L'encouragement ;</li> <li>4. Conseiller ;</li> <li>5. L'appui amical.</li> </ol>			

#### 4.1.2. Le modèle de Jacobi (1991)

Le modèle de Jacobi (1991) s'élabore sur le recensement des écrits scientifiques portant sur les définitions du mentorat dans le domaine de l'éducation, de la psychologie et du management, et ce, de 1970 à 1991. Le tableau ci-dessous présente les fonctions à réaliser par le mentor envers le mentoré (voir Tableau 2). Dans ce modèle, les phases présentées par Kram (1983) ne sont pas retenues.

**Tableau 2**  
**Les fonctions du mentorat classifiées selon Jacobi (1991), présentées par Hadchiti (2017, p.15)**

FONCTIONS	Blackwell 1989	Burke 1984	Nieva & Gutek 1981	Kanter 1977	Kram 1985	Levinson & al. 1978	Philips- Jones 1982	Zey 1984
Soutien et encouragement	X				X	X	X	X
Conseil et orientation	X		X		X	X	X	X
Accès privilégié aux ressources			X	X				X
Proposition de défis		X			X		X	
Clarification des valeurs et des buts	X							
Coaching		X		X	X			
Information	X	X	X	X				
Protection	X				X			X
Modèle référentiel	X		X		X	X	X	
Reflét pour le statut social			X	X				
Socialisation et réseautage	X					X	X	X
Parrainage (conseiller)	X	X		X	X	X		
Stimulation	X							
Entraîneur, tuteur	X		X	X		X	X	X
Visibilité				X	X		X	

Bérubé (2006) retient cinq axes du modèle de Jacobi (1991) dans son étude sur les dispositifs du mentorat et octroie les responsabilités au mentor et au mentoré (voir Tableau 3).

**Tableau 3**

**Les cinq axes retenus du modèle de Jacobi (1991) dans l'étude de Bérubé (2006) et les responsabilités du mentor et du mentoré**

AXES		Responsabilités
Axe 1	Réalisations reliées au mentorat.	Mentor et mentoré
Axe 2	Rôle du mentor : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien émotif et psychologique ;</li> <li>• Assistance directe à la carrière et au développement professionnel ;</li> <li>• Rôle du modelage.</li> </ul>	Mentor
Axe 3	Bénéfices du développement des compétences techniques.	Mentor et mentoré
Axe 4	Nature de la relation mentorale.	Mentor et mentoré
Axe 5	Expérience du mentor (ses réalisations et son influence).	Mentor

#### **4.1.3. Le modèle de Houde (1995 ; 2001 ; 2009)**

Le modèle de Houde (2009) attribue trois phases à la relation mentorale. La première phase est qualifiée d'une relation d'inégalité alors que le mentoré est un novice dans le domaine et que le mentor est une personne ayant de l'expérience et davantage de connaissances. Au fur et à mesure que le mentoré acquiert à son tour des connaissances et de l'expérience, cette inégalité s'estompe pour s'inscrire dans la deuxième phase présentée

sous forme de relation égalitaire. Selon Houde (2009), la troisième et dernière phase est celle engendrant un processus de séparation qui peut se vivre de trois façons : 1) la perte d'implication réciproque, 2) la transformation de la relation et finalement, 3) par une situation conflictuelle.

**Tableau 4**

**Les phases et les fonctions de la relation mentorale présentées par le modèle de Houde (2009)**

	Phase 1	Phase 2	Phase 3
<b>PHASES</b>	Relation d'inégalité	Relation égalitaire	Processus de séparation
	<p><b>12 FONCTIONS du mentor regroupées sous trois DIMENSIONS :</b></p> <p><b>1<sup>re</sup> dimension : le soutien :</b> écouter le mentoré, se familiariser et s'adapter au langage et à la vision du mentoré, accueillir et écouter ses expériences, faire attention aux indices qu'il émet, être empathique, contribuer à développer son estime de soi.</p> <p><b>2<sup>e</sup> dimension : le défi :</b> savoir confronter de manière constructive, savoir recadrer son travail.</p> <p><b>3<sup>e</sup> dimension : l'adhésion au projet du mentoré :</b> échanger sur les attentes et les objectifs du mentoré et du mentor, pousser le mentoré à préciser ses buts et ses objectifs, ajuster les défis en fonction du projet, fournir un accompagnement personnalisé et ciblé.</p>		



#### 4.1.4. Le modèle de St-Jean (2009 ; 2010)

Le modèle de St-Jean (2009 ; 2010), bien qu'il n'évoque aucune phase de la relation mentorale comme d'autres modèles présentés précédemment, a pour particularité d'être l'unique modèle à répertorier les retombées du mentorat sur le mentoré. Il présente trois fonctions et le mentoré pourra s'appuyer à la fois sur les expériences professionnelles et personnelles du mentor pour effectuer un soutien à son apprentissage (St-Jean, 2010). Les modèles précédents ne retiennent pas le vécu personnel du mentor pouvant servir au mentoré.

**Tableau 5**

**Les fonctions et les retombées de la relation mentorale selon le modèle de St-Jean (2010)**

<b>FONCTIONS</b>	Fonctions reliées à la carrière	Fonctions psychologiques	Fonctions reliées au mentor
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intégration ;</li> <li>• Soutien informationnel ;</li> <li>• Confrontation ;</li> <li>• Guide.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réflecteur ;</li> <li>• Sécurisation ;</li> <li>• Motivation ;</li> <li>• Confident.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modèle à suivre.</li> </ul>

Retombées de la relation mentorale pour le mentoré (St-Jean, 2010)	
Au niveau du contexte organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Augmentation des salaires ;</li> <li>• Augmentation du profit ;</li> <li>• Augmentation de la productivité.</li> </ul>
Au niveau de l'entrepreneur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Augmentation de la motivation ;</li> <li>• Amélioration de la confiance en soi ;</li> <li>• Augmentation du développement des connaissances.</li> </ul>

#### **4.1.5. PRMD : Le modèle de Hadchiti et al. (2017)**

Le modèle de Hadchiti et al. (2017) est le seul et l'unique modèle, répertorié lors de la recension des écrits scientifiques du présent essai portant sur le mentorat des directions d'établissements scolaires et l'insertion professionnelle, élaboré en fonction du domaine de la gestion scolaire. Il définit le mentorat comme « une relation mutuelle de confiance et d'ouverture entre le mentor et le mentoré » (Hadchiti, 2015, p.35). Les pratiques relationnelles reçues lors du mentorat par les directions d'établissements scolaires (PRMD) sont le fruit de l'analyse et de la compilation de différents modèles du mentorat (voir le tableau 6). D'abord élaboré en 2015, le modèle de Hadchiti et al. (2017) s'appuie sur plusieurs modèles précédemment évoqués, dont celui de Kram (1983, 1985), de Jacobi (1991), de Fowler (2002), de Lévesque (2005), de (2009) et de St-Jean (2009).

Tableau 6

Le modèle de PRMD dans le domaine de la gestion scolaire, tiré de Hadchiti et al. (2017, p.22)

Rôle du mentor	<b>Le mentor aide à la motivation</b>		<b>Le mentor fournit des ressources professionnelles et un lien affectif</b>		<b>Le mentor aide à développer l'autonomie et les réflexions</b>	
Phases du mentorat (Kram, 1985)	Phase d'initiation		Phase de développement		Phase de séparation	
Dimensions du mentorat (Kram, 1983)	Professionnelle		Professionnelle et psychosociale		Professionnelle	
Fonctions du mentorat (Jacobi, 1991)	Entraînement Soutien encouragement Proposition des défis Entraîneur		Accès aux ressources Socialisation Réseautage		Apprentissage Protection Information	
Fonctions du mentorat (Houde, 2009)	Ajuster les défis Développer l'estime de soi Accueillir		Recadrer le travail Échanger sur les objectifs Accueillir		Solliciter Accueillir	
Fonctions du mentorat (Houde, 2009)	Ajuster les défis Développer l'estime de soi Accueillir		Recadrer le travail Échanger sur les objectifs Accueillir		Solliciter Accueillir	
Pratiques relationnelles du mentorat (Fowler, 2002; Lévesque, 2005)	Coaching Modèle de rôle		Facilitateur dans Le développement De la carrière		Facilitateur à L'apprentissage Formation Soutien informationnel	
<b>PRMD dans le domaine de la gestion scolaire (Hadchiti et al., 2015)</b>						
<b>Phases PRM</b>	Début de carrière Coaching		En cours Encadrement professionnel		Au besoin Counseling	
<b>Compétences</b>	Développer des qualités managériales		S'intégrer dans le milieu du travail		Gérer des émotions Développer des Habilités sociales	
<b>Avantages/Retombées (St-Jean, 2008)</b>	Efficacité et motivation au travail Estime de soi positif		Construction de l'identité professionnelle Socialisation		Auto-efficacité émotionnelle	
					Au besoin Tutorat	
					À la fin Supervision	
					Acquérir des Savoir-faire	
					S'autoévaluer	
					Consolidation des acquis	
					Réflexions sur les pratiques	

Figure 1- Modèle PRMD dans le domaine de la gestion scolaire (Hadchiti, 2015)

Ce modèle, le seul élaboré dans le domaine de la gestion scolaire, offre plusieurs PRMD selon la phase où se situe la relation mentorale tout en tenant compte des besoins et du contexte dans lequel évolue le mentoré. Ce modèle effectue un lien entre les fonctions, plutôt appelées PRMD, et les retombées du mentorat (Kram, 1985 ; Jacobi, 1991 ; Houde, 2009 ; St-Jean, 2009 ; 2011), ainsi que ses phases (Kram, 1983). En effet, l'expression PRMD est plutôt identifiée par le mot « fonction » dans les autres modèles cités précédemment. En utilisant cette terminologie, Hadchiti et al. (2017) ont voulu souligner l'aspect relationnel qui s'installe lors de la coconstruction des connaissances et des compétences lors d'une relation mentorale visant l'indépendance du mentoré. Ils désiraient « insister sur le niveau émotionnel qui s'ouvrira sur une relation plus personnelle et construira ainsi une relation professionnelle et personnelle entre le mentor et le mentoré » (Hadichiti et al., 2017, p.12).

Pour ce faire, Hadchiti et al. (2015) définissent à leur tour, dans leur modèle unique dans le domaine de la gestion scolaire, les cinq pratiques relationnelles lors de la relation mentorale (voir le tableau 7).

## Tableau 7

### Les cinq pratiques relationnelles lors d'une relation mentorale, présentées par le modèle de Hadchiti et al. (2015)

- 1- Le coaching (une pratique relationnelle exercée par le mentor quand il s'agit d'intervention directe, de la motivation et des défis rencontrés par le mentoré) ;  
Trois thématiques du coaching :
  - 1.1. L'individu ;
  - 1.2. La culture de l'organisation ;
  - 1.3. La gestion.
- 2- La supervision (l'évaluation et la rétroaction) ;
- 3- Le counseling (le confident, le guide personnel et l'émotionnel, conseil) ;
- 4- Le tutorat (l'apprentissage) ;
- 5- L'encadrement professionnel (le développement de carrière).

Hadchiti (2015) précise lors de ces résultats de recherche qu'il s'agit de cinq formes de mentorat qui se déploient au cours des quatre phases du modèle de Kram (1983). D'ailleurs, de ces cinq formes de pratiques relationnelles lors d'une relation mentorale soutenues par Hadchiti (2015), ce sont le coaching et l'encadrement professionnel qui sont les formes les plus utilisées par les directions d'établissements scolaires, tandis que la pratique relationnelle pour lesquelles elles optent le moins est la supervision (2015, p.32). Or, le coaching est défini par Hadchiti (2015) comme une pratique ayant une durée déterminée, ayant pour but « d'améliorer l'efficacité au travail, le développement des performances et l'excellence professionnelle » (Hadchiti, 2015, p.19) en s'appuyant sur la valorisation du mentoré pour y parvenir. Ces PRMD s'appuient sur une relation d'aide de nature professionnelle, technique ou personnelle ayant pour but d'accompagner les nouvelles directions d'établissements scolaires.

## **4.2. La relation mentorale**

D'un point de vue théorique, pour Paul (2004, p. 43), la relation mentorale se définit comme « une relation d'apprentissage sur une base de réciprocité et de solidarité intergénérationnelle, entre une personne d'expérience (...) avec une personne moins expérimentée ». Plusieurs auteurs tentent d'émettre des caractéristiques à cette relation entre une personne expérimentée (mentor) et la personne moins expérimentée (mentoré). Pour sa part, Brunet (2009) évoque trois phases à la relation mentorale : le commencement, le déroulement et le dénouement. Bien que le mentor a souvent la réputation d'être celui sur lequel repose la réussite de la relation mentorale compte tenu de son expérience et de ses connaissances par rapport à son organisation, Clutterbuck (2005) la décrit comme étant un « contrat psychologique » où les deux parties nomment et considèrent les attentes de l'autre d'un commun accord qu'elles respecteront tout au long de leur relation mentorale et y feront toutes les deux des apprentissages. D'ailleurs, St-Pierre (2011) prétend que cet apprentissage effectué de part et d'autre est une « valeur ajoutée » à la relation mentorale (p.1). Pour sa part, Duchesne (2010) précise qu'une relation mentorale de qualité s'appuie indubitablement sur « la gestion adéquate d'un programme de mentorat en milieu de travail » (p.244). Sans oublier, l'importance de l'accessibilité du mentor qui est largement évoquée par les mentorés, comme le mentionne l'étude de Martin et Rippon (2003, citée par Duchesne, 2010, p.246) et l'attitude du mentoré (Martineau, Presseau et Portelance, 2009, cités par Duchesne, 2010, p.248).

### **4.2.1. Les modèles d'une relation mentorale**

Il existe divers modèles de relation mentorale. Guillemette et Simon (2014) présentent un modèle d'accompagnement collectif qui, selon leur étude, permet aux

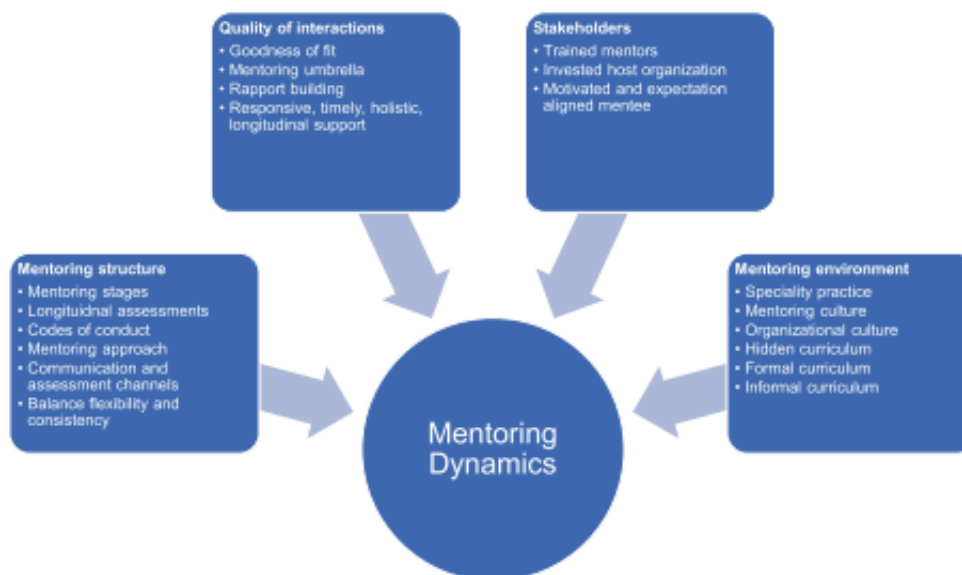
directions d'école d'avoir un certain recul sur leur milieu respectif, de briser l'isolement et d'avoir des pratiques réflexives. Hurltel et Guillemette (2022) ont recensé, pour leur part, dans leurs résultats de recherches dix types de relations mentorales. Goyette et al. (2022) ont effectué une recherche-action de deux ans (2019-2021) dans un centre de services scolaire au Québec sur la création d'un modèle de développement mentorale comme dispositif de développement professionnel chez les jeunes enseignants du primaire et du secondaire. Leur recherche-action présente les avantages, les défis et les pistes de solutions soulevées par les enseignants-mentors et les directions d'établissements scolaires pour améliorer l'agir compétent des nouveaux enseignants. Rappelons que de tels résultats de recherches n'ont pas été recensés quant à la relation mentorale entre une direction d'école et une direction adjointe en insertion professionnelle. Voilà pourquoi la référence à d'autres domaines ou encore, à d'autres groupes est nécessaire dans le présent essai. Horincq Detournay et Guillemette (2022) présentent les conditions de réussite dans une démarche de mentorat par une approche inductive, appelée l'entretien d'explicitation, où le mentor s'informe des actions prises par le mentoré de manière consciente et réfléchie afin de, possiblement, effectuer un transfert de ses nouvelles compétences dans une autre dimension professionnelle. En outre, Martin et Sifers (2012) tentent, pour leur part, de définir la qualité du lien de confiance qui devrait être préconisée dans la relation d'accompagnement entre le mentor et l'apprenant (le mentoré). D'ailleurs, Mentis (2023), lors de son expérience personnelle de la relation mentorale, insiste sur le fait que les caractéristiques du mentor et la relation mentorale a bien changé au cours des dernières années. En effet, Mentis (2023) évoque et insiste sur l'importance de « emotional match in mentoring relationships » et plus spécifiquement, le « reverse mentoring » (p.307). Selon

son expérience personnelle, le mentoré doit avoir la liberté de choisir son mentor en considérant ses valeurs émotionnelles fondamentales et non seulement les compétences techniques et professionnelles de ce dernier (Mentis, 2023).

Une étude de Venktaramana et al. (2023), publiée dans le BMC Medical Education, présente la dynamique qu'une relation mentorale de qualité doit contenir (voir le tableau 8). La relation mentorale doit être flexible tout en ayant un «code de conduite» (Venktaramana et al., 2023, p.6), le soutien doit être présent tout au cours de la relation, le mentor doit être accessible et offrir du temps de qualité.

**Tableau 8**

**Les dynamiques qui reflètent la qualité de la relation mentorale présentées par Venktaramana et al. (2023, p. 6)**



Cette étude récente, bien qu'elle soit du domaine de l'éducation médicale aux États-Unis, présente la dynamique de ce que devrait être une relation mentorale de qualité par les



caractéristiques suivantes : la structure de la relation mentorale, la qualité des échanges entre le mentor et le mentoré, les conditions essentielles et l'environnement du mentorat.

Selon l'étude de Deng et Turner (2023), menée à Calgary dans le domaine des affaires, les principales caractéristiques pour développer et maintenir une relation mentorale de grande qualité en milieu de travail sont : la confiance, le respect, les apprentissages mutuels, offrir du support psychologique et social et être un modèle. En effet, ils précisent que le regard que le mentoré porte sur son mentor influence la relation mentorale. Les résultats de cette recherche montrent également les indicateurs d'un mentor efficace : il devrait avoir de la personnalité, de solides compétences interpersonnelles et de communication, des valeurs personnelles qui rejoignent celles du mentoré, avoir de l'ouverture, être fortement engagé, être orienté sur les objectifs d'apprentissages, faire preuve d'initiative et d'intégrité, être capable de créer un climat de sécurité psychologique et finalement, avoir des compétences et des expériences différentes de celles du mentoré (Deng et Turner, 2023).

Dans un autre ordre d'idées, l'analyse bibliométrique et cartographique scientifique de Yirci et al. (2023) décrit l'évolution intellectuelle de la recherche sur le mentorat en mettant l'accent sur le développement professionnel des administrateurs scolaires. Cette étude démontre que les recherches sur la relation mentorale sont toujours aussi considérables, mais que les motifs de recherche ont changé au cours des dernières années. Yirci et al. (2023) prétendent qu'en raison de l'intérêt de plus en plus important accordé au leadership distribué qui est souhaité dans les écoles, la relation mentorale insufflé une responsabilité collective dans l'organisation scolaire. C'est pourquoi, selon ces

chercheurs, le mentorat par les directions d'établissements scolaires est jugé essentiel pour l'amélioration de l'efficacité des écoles modernes (2023).

### Les limites de la synthèse de la recension des écrits

Au cours de la synthèse de la recension des écrits et de leur analyse, des limites ont été rencontrées.

Premièrement, malgré tous les mots-clés utilisés dans les banques de recherche (voir Appendice A), il appert que le sujet de recherche est très peu développé dans le milieu de la gestion scolaire pour les directions d'établissements scolaires par rapport aux directions adjointes au Québec. D'ailleurs, le plus grand enjeu ne s'agit pas de la difficulté de retrouver des écrits scientifiques sur la relation mentorale ou le mentorat. Pour preuve, le tableau présenté ci-dessous, publié par Yirci et al. (2023, p.10), démontre les 10 pays qui font partie des plus grands éditeurs en ce qui a trait aux publications concernant le mentorat. Le Canada se situait au 3<sup>e</sup> rang en septembre 2022 (Yirci et al., 2023, p.10).

Table 5. Top 10 countries with the most publications in the mentoring domain.

Rank	Country	TP *	TC
1	United States	55	512
2	United Kingdom	12	309
3	Canada	9	73
4	Singapore	8	105
5	Australia	6	75
6	South Africa	6	12
7	Turkey	5	33
8	Israel	5	31
9	New Zealand	4	47
10	Chile	2	7

(\*) Data retrieved from Scopus on 22 September 2022.

Ajoutons que la relation mentorale était souvent présentée, non seulement dans un autre domaine que celui de la gestion scolaire, mais beaucoup entre des directions

d'établissement et des enseignants ou entre des chefs d'entreprises et leurs nouveaux employés. Ainsi, la transférabilité des hypothèses ou des résultats de recherches présentés dans cet essai dans ma pratique professionnelle reste encore à expérimenter avec les directions adjointes d'établissement scolaire qui me seront confiées en tant que mentorées.

Deuxièmement, la limite la plus importante rencontrée lors de cette recension des écrits est qu'une seule équipe de chercheurs, Hadchiti et al. (2015, 2017), s'est attaquée à la relation mentorale par les directions d'établissements scolaires dans le domaine de la gestion scolaire au Québec. Il fut donc impératif de retenir des écrits scientifiques reconnus par les pairs et les plus cités dans d'autres domaines que celui de l'administration scolaire (ex. domaine des affaires, de la médecine, etc.) pour avoir une plus grande nomenclature des fondements d'une relation mentorale harmonieuse. Les écrits scientifiques retenus dans cet essai devaient avoir été publiés entre 2010 et 2023, sauf s'ils contiennent des données issues de la recherche incontournables. Notons que la première étude à avoir été publiée sur le « mentoring for school administrators' professional development » fut en 1990 (Yirci et al., 2023, p.22).

En somme, ce chapitre représente la quatrième étape de Fortin et Gagnon (2016) qui se définit par l'organisation et la rédaction d'une synthèse des écrits. Il offre une synthèse du corpus des écrits scientifiques portant sur les modèles de mentorat et les modèles de relation mentorale. Les deux objectifs spécifiques identifiés ont été rencontrés : 1 — recenser les écrits scientifiques sur les formes d'accompagnement dans le milieu de la gestion scolaire, spécifiquement le mentorat et 2 — documenter les éléments d'une relation mentorale de qualité dans le milieu de l'éducation (spécifiquement en gestion scolaire). Le prochain et dernier chapitre présente la cinquième étape de Fortin et Gagnon

(2016). Il s'agit de la rédaction du bilan des apprentissages. Il tente d'atteindre le dernier objectif fixé qui consiste à faire la démonstration de mes connaissances afin de devenir un bon mentor pour les directions adjointes en insertion professionnelle qui me sont confiées.

## **CHAPITRE 5 : BILAN DES APPRENTISSAGES**

Ce dernier chapitre du présent essai se veut un résumé des apprentissages professionnels que je suis en mesure d'estimer à la suite de cette recension des écrits scientifiques. Il élabore les faits saillants que je retiens à la suite de l'analyse de ces écrits ciblés d'abord dans le but de répondre aux deux objectifs fixés : 1 — recenser les écrits scientifiques sur les formes d'accompagnement dans le milieu de la gestion scolaire, spécifiquement le mentorat et 2 — documenter les éléments d'une relation mentorale de qualité dans le milieu de l'éducation (spécifiquement en gestion scolaire). Ainsi, ce chapitre m'offre l'occasion de tenter d'atteindre le troisième objectif identifié, soit de faire la démonstration de mes connaissances sur le mentorat comme dispositif pour une insertion professionnelle réussie notamment afin de mettre en place dans mon milieu professionnel des conditions gagnantes pour devenir un bon mentor.

### **Parfaire ma vie professionnelle**

D'abord, effectuer la recension des écrits portant sur la relation mentorale des directions d'établissements scolaires avec les directions adjointes a été parsemée de découvertes. Constaté que peu d'écrits scientifiques ont été rédigés sur le sujet dans le domaine de la gestion scolaire m'a surpris compte tenu de l'ampleur de mon questionnement professionnel et personnel à ce propos. Il m'a donc fallu m'appuyer sur des écrits scientifiques provenant, en grande majorité, d'autres domaines ou sur la relation mentorale entre la DES et les enseignants. Or, pour ma part, c'est la relation mentorale entre les directions adjointes en insertion professionnelle et une DES qui m'intéressait. La seule recherche abordant le sujet de la relation mentorale des directions d'établissements scolaires est celle de Hadchiti et al. (2015, 2017). Voilà toutefois une limite méthodologique qui m'a confirmé que la problématique choisie était pertinente. Cet essai

pourrait tenter de répondre à un besoin dans mon milieu scolaire puisque les directions ont la responsabilité d'accompagner lors de leur insertion professionnelle les directions adjointes selon la loi sur l'instruction publique et le référentiel « La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement » (MELS, 2008). Cela étant dit, la transférabilité de ces résultats provenant d'autres domaines est laborieuse et invite à la prudence.

Pour continuer, cette analyse de la recension des écrits m'a permis de connaître les différentes phases, les fonctions, les dimensions et les pratiques relationnelles que le mentor doit jouer tout au cours de cette relation mentorale. J'ai constaté que tous les écrits ne relatent pas les mêmes informations. Pour ne citer qu'un exemple, ils ne corroborent pas tous les mêmes phases de la relation mentorale puisqu'ils proviennent de domaines différents. De surcroît, elle est pourvue de différentes représentations par les chercheurs, certains la voyant comme une relation hiérarchique entre le mentor et le mentoré alors que Hadchiti et al. (2017) insistent sur l'aspect relationnel et interpersonnel de cette relation mentorale.

### **Définition personnelle de la relation mentorale**

À la lumière de toutes ces lectures et de leur analyse, voici selon moi, les éléments gagnants pour que la relation mentorale soit harmonieuse entre une direction (mentor) et une direction adjointe (mentoré) d'établissement scolaire :

- Il est préférable que le mentor soit choisi par le mentoré en s'appuyant sur ses valeurs et non seulement sur l'expertise ou les connaissances du mentor (Mentis, 2023) afin que l'aspect relationnel soit mis au premier plan (Hadchiti et al., 2017).
- Il est important qu'un lien de confiance soit créé (Martin et Sifers, 2012).

- La relation mentorale doit être « main dans la main » (Le Bouëdec, 2002, cité par Duchesne, 2010, p. 240) entre le mentor et le mentoré.
- La direction (mentor) et la direction adjointe d'établissement scolaire (mentoré) doivent convenir ensemble d'une « entente psychologique » (Clutterbuck, 2005) ou un « code de conduite » (Venktaramana et al., 2023) où elles sont toutes les deux en apprentissages (Deng et Turner, 2023).
- Cette entente devrait présenter des objectifs à atteindre par le mentor et le mentoré, comme le précisent les trois dimensions et les douze fonctions du modèle de Houde (2009).
- Elles reconnaissent que cette relation s'inscrit dans une durée déterminée et qu'elle comporte quatre phases de Kram (1983).

### **Les retombées des apprentissages dans ma vie professionnelle**

De surcroît, dans ma vie professionnelle, je réinvestirai le modèle des cinq PRMD du domaine de la gestion scolaire de Hadchiti et al. (2017). Bien que certaines pratiques relationnelles élaborées dans ce modèle soient moins utilisées, je tenterai de mieux me documenter sur leurs définitions pour les actualiser auprès des directions adjointes que j'accompagnerai. En effet, comme le démontre le modèle de Hadchiti et al. (2017), j'estime que la supervision est une pratique relationnelle, très peu déployée par les directions d'établissement à notre centre de services scolaire. À l'ère des pratiques collaboratives, je présume qu'il faudrait effectuer plus amples recherches pour en définir la raison. Voilà pourquoi, après y avoir réfléchi dans mon journal de bord, je ne m'attarderai pas prioritairement à la supervision avec les mentorés avec lesquels je travaillerai, car je manque de connaissances. Je crois que j'aborderai la supervision sous la forme de



l'autoévaluation plutôt qu'une évaluation. Le survol de toutes ces pratiques relationnelles lors de mes lectures m'a permis de constater la pluralité de la relation mentorale. Le modèle que je tenterai de mettre en place dans ma pratique professionnelle avec les directions adjointes d'établissements scolaires mentorées qui me seront confiées est certainement celui de Hadchiti et al. (2017) que je juge des plus complets, mais aussi complexes (voir tableau 6).

En outre, j'arrive toutefois à une définition de la relation mentorale qui répond à l'objectif que je désirais atteindre afin d'être un bon mentor en tant que DES. J'expérimenterai le modèle de PRMD dans le domaine de la gestion scolaire de Hadchiti et al. (2017) lors du mentorat qui me sera proposé d'entreprendre. J'y retrouve les phases et les dimensions du mentorat à franchir (Kram, 1983), les fonctions du mentorat (Jacobi, 1991) et les pratiques relationnelles du mentorat (Fowler, 2002 ; Lévesque, 2005 cités par Hadchiti et al., 2017, p.22). Sans oublier, l'ajout des compétences et des avantages sous chaque PRM de la part des chercheurs.

Grâce à la synthèse des écrits et à leur analyse critique, je constate qu'il m'est possible d'établir les caractéristiques d'une relation mentorale harmonieuse et efficace. Bien entendu, la recension des écrits scientifiques a ses limites. À mon avis, l'expérimentation est essentielle pour élaborer une définition bien appuyée d'une relation mentorale efficace lors de l'insertion professionnelle des directions adjointes par une DES.

Mon journal de bord (Baribeau, 2005) m'a d'ailleurs permis d'identifier mes forces dans ce modèle au regard des compétences que je me reconnais et des défis que j'aurai à relever. Par exemple, je sais que le coaching et le counseling sont les deux pratiques relationnelles du PRMD (Hadchiti et al., 2017) pour lesquelles j'ai peut-être une peu de

connaissances ou d'habiletés personnelles et professionnelles compte tenu que mes compétences sont en émergence. Par contre, l'encadrement professionnel et la supervision que ces chercheurs présentent pour le domaine de la gestion scolaire seront des enjeux dans ma pratique professionnelle.

### **Mon développement professionnel continue**

En somme, la nomenclature des lectures retenues dans le cadre de cet essai ne répond pas entièrement à toutes mes questions. Voilà pourquoi, je poursuivrai mes recherches et tenterai de parfaire mes compétences personnelles et professionnelles. Pour ce faire, je m'inscrirai à des cours universitaires sur le sujet. Aussi, j'effectuerai des recherches sur les données probantes à l'aide des banques de données. Ajoutons que mon milieu professionnel m'offre le privilège de choisir d'expérimenter le modèle d'Hadchiti et al. (2017) et de répertorier, comme j'ai appris à le faire lors de cette maîtrise, mes réflexions, mes observations, mes constats et mes défis dans un journal de bord. À ce stade de mon développement professionnel, je constate que je devrai poursuivre mes lectures et mes recherches pour en connaître davantage sur l'actualisation de ces pratiques relationnelles dans mon milieu professionnel. Je réitère que plus de recherches sont requises pour documenter le mentorat entre une DES et une direction-adjointe et on pourrait tenter d'apporter un complément au modèle proposé par Hadchiti et al. (2020).

De plus, je conseillerai à la direction générale de notre centre de services scolaire de former une communauté de pratiques professionnelles (COP) (Leclerc, 2012). Elles pourraient être constituées des directions d'établissements scolaires en relation mentorale dans mon centre de services scolaire et de directions adjointes en insertion professionnelle

(mentorées). Je proposerai de retenir le modèle de Hadchiti et al. (2017), parce qu'il est le seul pour l'instant dans le domaine de la gestion scolaire, et de l'expérimenter, de l'adapter et de partager nos pratiques professionnelles et relationnelles lors du mentorat.

## **CONCLUSION**

En conclusion, en ce moment, rares sont les centres de services scolaires au Québec qui offrent un dispositif d'accompagnement professionnel à l'instar du mentorat à leurs directions d'établissements scolaires pour accompagner les directions adjointes en insertion professionnelle. C'est pourquoi, cette recension des écrits, portant sur le mentorat et la relation mentorale lors de l'insertion professionnelle des directions adjointes en gestion scolaire par les directions d'établissement, a tenté de répondre aux besoins que j'avais de parfaire mes connaissances quant à la mise en œuvre d'une relation mentorale harmonieuse et réussie. Sans oublier la volonté de combler mon besoin d'améliorer mes compétences professionnelles en tant que DES qui doit jouer ce rôle de mentor comme le demande la nouvelle gouvernance. Ainsi, cette recension des écrits scientifiques m'a donné la possibilité de constater qu'il existe peu de données issues de la recherche à ce sujet dans le domaine de la gestion scolaire. En effet, un seul modèle est recensé et il s'agit de celui de Hadchiti et al. (2015, 2017). Par contre, le mentorat et la relation mentorale sont des sujets largement documentés dans le domaine des finances, de la médecine et de l'entrepreneuriat. Toutefois, lorsqu'il s'agit du milieu scolaire, la relation mentorale est beaucoup associée aux directions d'écoles avec les enseignants.

Ainsi, les écrits scientifiques retenus dans cet essai rapportent des phases (Kram, 1983). Certains chercheurs identifient des fonctions (Jacobi, 2006), des pratiques relationnelles (Hadchiti, 2015) et des axes (Bérubé, 2006) à la relation mentorale. Or, bien des questions et des préoccupations m'habitent encore à ce stade de mon cheminement professionnel pour atteindre parfaitement tous mes objectifs. Toutefois, la rédaction de cet essai a contribué à l'élaboration des caractéristiques d'une relation mentorale harmonieuse

entre une direction (mentor) et une direction adjointe (mentoré) en insertion professionnelle dans le milieu de la gestion scolaire.

Dans mon milieu professionnel, je tenterai d'expérimenter le modèle de Hadchiti et al. (2017). Certaines pratiques relationnelles seront à parfaire, mais j'insisterai pour que l'aspect relationnel soit au premier plan dans la relation mentorale (Hadchiti et al., 2017). Pour ce faire, je recommande qu'une entente d'apprentissages réciproques (Clutterbuck, 2005) soit élaborée entre la direction adjointe (mentoré) et la DES (mentor) afin de compléter les phases de Kram (1985) avec succès. J'aimerais qu'elles se concluent par une amitié et non par une situation conflictuelle (Kram, 1985).

À mon avis, l'expérimentation de la recension de ces écrits dans ma vie professionnelle est l'étape suivante à franchir. Afin de satisfaire mon besoin d'offrir une relation mentorale de qualité, je crois que de participer à une communauté de pratiques professionnelles (COP) sur la relation mentorale avec d'autres directions d'établissements scolaires également mentors serait bénéfique. La relation mentorale représente un des défis importants que je pourchasserai tout au cours de mon parcours professionnel.

## APPENDICE A : RECHERCHES PAR MOTS-CLÉS

Bases de données : Érudit, Cairn, Google Scholar, ERIC

Critères d'inclusion :

- articles publiés entre janvier 2010 et août 2023;
- articles publiés dans une revue scientifique;
- articles francophones et anglophones;
- titres des articles doivent porter sur au moins deux des trois concepts;
- méthode de recherche (quantitative, qualitative, mixte).

Critères d'exclusion :

- articles et documents non publiés dans les revues scientifiques;
- livres;

Contextes et secteurs :

- secteur entrepreneurial;
- secteur médical et de la santé;
- secteur de l'éducation;
- secteur financier.

Exemple d'une recherche		
Concepts et mots-clés		
Descripteurs	Descripteurs en français	Descripteurs en anglais
Direction d'établissement scolaire	Direction d'école OU Chef d'établissement scolaire OU Gestionnaire scolaire OU Direction d'établissement scolaire	School Principals OR Principals OR School leaders OR School administrators
ET	ET	AND
Mentorat	Mentorat OU Relation mentorale	Mentoring
ET	ET	AND
Direction adjointe d'école	Insertion professionnelle	School assistant principal

## **APPENDICE B : JOURNAL DE BORD**

### **Canevas de prises de notes personnelles**

Date : 20 juillet 2023

Titre de la tâche à réaliser : Poursuivre ma recherche de textes scientifiques pour vérifier si de nouveaux écrits sont publiés.

Observations : de nouveaux écrits ont été publiés, mais ils ne relèvent pas du domaine de l'éducation.

Questionnements : Est-ce que ces écrits sont pertinents? Est-ce que la publication est

Phrases, énoncés ou données percutantes :

Personnes-ressources et suivis : ma directrice de maîtrise, Mme Roula Hadchiti

### **Analyse réflexive**

Ce que j'ai appris : Il y a toujours de nouveaux textes et le sujet est d'actualité.

Malheureusement, la relation mentorale entre la direction générale d'un établissement scolaire et la direction adjointe demeure un sujet peu documenté.

Ce que je retiens : Il faut toujours être à l'affût de ce qui est publié en tant que direction d'établissement afin de bien réfléchir à nos actions et à nos décisions. Le temps me manque et j'aimerais poursuivre mes lectures avec une certaine priorité.

Ce que je fais déjà dans ma pratique professionnelle/ Ce que je pourrais améliorer dans ma pratique professionnelle : Je lis tous les jours, mais dans différents domaines. Il faut



peut-être que j'inscrive à mon horaire un moment où je place mes recherches en priorité; que j'effectue des priorités tout en équilibrant ma vie professionnelle et personnelle.

Objectifs atteints ou non atteints : Objectifs non atteints pour la recherche exacte du sujet.

Objectifs atteints pour ma réflexion et mes choix pour l'accompagnement des directions adjointes avec moi. Tranquillement, je me forge une opinion et une idée de ce que je souhaite comme relation mentorale harmonieuse.

Sentiment de fierté sur une échelle de 1 à 10 : 5

Prochains pas : recherche, recherche et rédaction

## APPENDICE C : CANEVAS DE GRILLE DE LECTURE SYNTHÈSE

Grille de lecture synthèse

Textes en français									
Année	Auteur	Titre du document	Pays	Lien avec le sujet : la relation mentorale des directions d'école et les directions adjointes	Nombre de fois où la recherche a été citée : Critères pertinences scientifiques	Directions d'école	Enseignants	Enseignement primaire (P) ou secondaire (S)	Cadre conceptuel : mentorat, relation mentorale, insertion professionnelle

Textes en anglais									
Année	Auteur	Titre du document	Pays	Lien avec le sujet : la relation mentorale des directions d'école et les directions adjointes	Nombre de fois où la recherche a été citée : Critères pertinences scientifiques	Directions d'école	Enseignants	Enseignement primaire (P) ou secondaire (S)	Cadre conceptuel : mentorat, relation mentorale, insertion professionnelle

## LISTE DE RÉFÉRENCES

- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.
- Berk, R. A., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B. et Yeo, T. P. (2005). Measuring the Effectiveness of Faculty Mentoring Relationships. *Academic Medicine*, 80(1), 66-71.  
[https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2005/01000/Measuring\\_the\\_Effectiveness\\_of\\_Faculty\\_Mentoring.17.aspx](https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2005/01000/Measuring_the_Effectiveness_of_Faculty_Mentoring.17.aspx)
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : Un agir professionnel* (p. 17-33). De Boeck Supérieur.
- Bouchamma, Y. (2004). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel. *Éducation et francophonie*, 32(2), 62-78.
- Brodeur, P., Larose, S., Tarabulsky, G. M., & Feng, B. (2017). Mentors' behavioral profiles and college adjustment in young adults participating in an academic mentoring program. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(1), 2-18.
- Brunet, Y. (2009). *Élaboration d'un guide d'encadrement pour le mentorat auprès du personnel enseignant débutant en soins infirmiers au collégial* (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke.)
- Cattonar, B. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006). Évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada*. Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation. <https://depot.erudit.org/id/003041dd>
- Chevrier, J. (2014). Relation entre le sentiment d'empowerment et l'insertion professionnelle de nouveaux directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement primaire et secondaire. Université de Montréal. Récupéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/12063/Chevrier\\_Jocelyne\\_2014\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/12063/Chevrier_Jocelyne_2014_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Chouinard, M. A. (2002). Le cahier des charges des directeurs d'école. *Journal le Devoir*. Récupéré à : <http://www.ledevoir.com/societe/education/1349/le-cahier-des-charges-des-directeurs-d-ecole>.

- Clutterbuck, D. (2005). *Mentoring, Coaching & the psychological contract*. Clutterbuck Associates.
- Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2013). *Le pilotage du changement*. Presses de l'Université du Québec. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Cox, E. (2013). Coaching understood: a pragmatic inquiry into the coaching process. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 8(1), 265-270
- Cuerrier, C. (2004). Le mentorat appliqué au monde du travail : analyse québécoise et canadienne. *Carriérologie*, 9 (3-4), 519-530.
- Davenport, E., et Hall, H. (2002). Organizational knowledge and communities of practice. *Annual review of information science and technology*, 36(1), 170-227.
- Deng, C., et Turner, N. (2023). *Identifying key mentor characteristics for successful workplace mentoring relationships and programmes. Successful workplace mentoring*. Emerald Publishing Limited, University of Calgary, Calgary, Canada. Récupéré à : <https://www.emerald.com/insight/0048-3486.htm>.
- Doré, A. (2007). L'entrée dans la profession : des stratégies d'insertion professionnelle des enseignants. *Revue Pédagogie collégiale*. 20 (2), p.41-42. Récupéré à [https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Dore\\_20\\_2.pdf](https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Dore_20_2.pdf)
- 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/https://doi.org/10.7202/045606ar>
- Éditeur officiel du Québec. (2020, 8 février). *Projet de loi no 40 : Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*. <https://www.canlii.org/fr/qc/legis/loisa/lq-2020-c-1/derniere/lq-2020-c-1.html>
- Feiman-Nesmer, S. (2003). What new teacher need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Fortin, R. (2006). L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement de l'enseignement, I. En ligne. Récupéré à : [http://www.fqde.qc.ca/documents/Abrege\\_versPaysage.pdf](http://www.fqde.qc.ca/documents/Abrege_versPaysage.pdf)
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière Éducation.
- Fowler, J. (2002). *Mentoring relationship at work: An investigation of mentoring functions, benefits, and gender*. Doctoral Thesis, Griffith University, Nathan, Australia.

- Gordy, C. (1937). Everyone gets a share of the profits. *Factory Management & Maintenance*, 95, 82-83
- Guay, M.M., Rinfret, N. & Des Marais, A. (2002). Mentorat et développement de carrière : réalités, enjeux et conditions de succès dans la fonction publique québécoise (Rapport n ° C-Q/A 11 E98 G829 2). Montréal, Québec : Centre d'expertise en gestion des ressources humaines
- Gravelle, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec : situation qui peut épuiser. *La Recherche en Éducation*, 13, 5-20.
- Guillemette, S. et Simon, L. (2014). Dispositifs d'un modèle d'accompagnement collectif qui guident la réflexivité chez des directions d'établissement en milieu scolaire. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 3, pp 13-27. <http://www.analysedepratique.org/?p=1223>.
- Hadchiti, R. (2015). Élaboration d'un questionnaire sur le mentorat reçu par les directeurs d'établissements scolaires primaires et secondaires au Québec (Mémoire de maîtrise, Université Laval). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/25865/1/31633.pdf>
- Hadchiti, R., Frenette, E., Dussault, M. et D'amours-Raymond, J. (2017). Élaboration d'un questionnaire sur le mentorat reçu par les directions d'établissement scolaire primaire et secondaire au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 40 (3). <http://hdl.handle.net/20.500.11794/25865>
- Horincq Detournay, R. & Guillemette, F. (2022). L'entretien d'explicitation comme pilier dans la relation mentorale. *Enjeux et société*, 9 (2), 96–119. <https://doi.org/10.7202/1092842ar>
- Houde, R. (2001). Le mentorat : un outil de développement de la relève. In Texte présenté à l'occasion du colloque organisé par l'Association suisse de psychologie du travail de langue française.
- Houde, R. (2009). *Des Mentors Pour la Relève*. Éditions Revue et Augmentée. PUQ.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal, Éditions du Méridien.
- Hurtel, B. & Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9 (2), 16–44. Récupéré à : <https://doi.org/10.7202/1092839a>
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academy Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL : Scott Foresman

- Kram, K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 4, 608-625.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : Pour un leadership novateur*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Lepage, C. et Persechino, F. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*. Presses de l'Université du Québec.
- Lai, Y.L. (2014). Enhancing evidence-based coaching through the development of a coaching psychology competency framework: focus on the coaching relationship (publication no 2299780165) [thèse de doctorat, University of Surrey]. ProQuest Dissertations and Theses Global
- 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 et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.187-203). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Lamoureux B., B. (2018). Rapport de lectures sur des modèles d'accompagnement favorisant le développement du leadership inclusif de la direction d'établissement scolaire. Université du Québec en Outaouais.
- Langlois, A. et Paquette, J. (2020). Le mentorat : comprendre et implanter cette pratique pour soutenir le développement professionnel. *Nutrition Science en évolution*, 18(1), 28-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1070395ar>
- Lauzon, N. (2012). Rapport de recherches programme actions concertées. Étude des facteurs explicatifs de pénurie et de problèmes de rétention du personnel de directions d'établissement scolaire, en lien avec l'amélioration de la persévérance et de la réussite scolaires. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Fonds de recherche du Québec — Société et culture.
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Éducation permanente*, (153), 13-19.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, M. & Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation professionnelle*, 13.

- Lévesque, L. L., R. M. O'Neill, T. Nelson et C. Dumas (2005). ex differences in the perceived importance of mentoring functions. *Career Development International*, 10(6-7), 429-444.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., & Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299 (1), 13-35.
- Martin, S. M., & Sifers, S. K. (2012). An evaluation of factors leading to mentor satisfaction with the mentoring relationship. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 940-945.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1 (2), 45-62.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2016). *Leadership scolaire : De la recherche aux résultats*. Presses de l'Université du Québec.
- MELS. (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*.  
[https://doi.org/http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/EtudePratiqueSoutienAccomp\\_int\\_f.pdf](https://doi.org/http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/EtudePratiqueSoutienAccomp_int_f.pdf)
- MELS. (2008). *Formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/07-00881.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf)
- MELS. (2020). *Centres de services scolaires et commissions scolaires Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021 éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/ress\\_financieres/rb/RB\\_Fonctionnement\\_Commissions-scolaires\\_18-19.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/RB_Fonctionnement_Commissions-scolaires_18-19.pdf)
- Mentis A., A.-F. (2023). Voices of the new generation : importance of emotional match in mentoring relationships. *World view*. Volume 24, p.307.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Mentorat pour les leaders scolaires nouvellement nommés. Guide des exigences : version 3. Stratégie ontarienne en matière de leadership*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.  
[http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/july2010/Mentorat\\_GuideExigences2010.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/july2010/Mentorat_GuideExigences2010.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). *Conseils pour engager la conversation. Stratégie ontarienne en matière de leadership*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.  
 Récupéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/mentoring.html>

- Nadeau, J. et Fortin, M. (2016). Pénurie de directeurs d'école. *Journal Le Devoir*.  
<https://doi.org/https://www.ledevoir.com/societe/education/486772/ecoles-penurie-de-directeurs>
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27 (2), 133-151.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, (3), 13-20.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62.  
<https://doi.org/http://journals.openedition.org/rechercheformation/435>
- Prud'Homme, R. et Leclerc, M. (2014). Données d'observation et gestion d'apprentissage : guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles. Collection Éducation Intervention. Press
- Roberge, J.-F. (2020). Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires, Éditeur officiel du Québec.
- St-Jean, É. (2010). Les fonctions du mentor de l'entrepreneur novice. *Revue de l'entrepreneuriat*, 9 (2), 28-49
- St-Pierre, S. (2011). La qualité du lien de confiance dans la relation d'accompagnement de type mentorale.
- Sergiovanni, T. J. (2004). Collaborative cultures and communities of practice. *Principal Leadership*, 5(1), 48-52.
- Shakrani, S. (2008). Teacher Turnover : Costly Crisis, Solvable Problem: Education Policy Center. Michigan State University.
- Sterling, H. A., Horn, P.J. et Wong, P. A. (2001). Effective induction practices for beginning teachers: A literature review: Arizona Teacher Excellence Coalition (AzTEC).
- Venktaramana, V., Ong, Y.T., Yeo, J.W. *et al.* Understanding mentoring relationships between mentees, peer and senior mentors. *BMC Med Educ* **23**, 76 (2023).  
<https://doi.org/10.1186/s12909-023-04021-w>
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck Supérieur.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard business press.



- Whitmore, J. (1992). Coaching for performance. Nicholas Brealey.
- Wood, A. L. et Stanulis, R.N. (2009). Quality Teacher Induction "Fourth-Wave" (1997-2009) Induction Programs. *The New Educator*, 5(2009), 1-23.
- Wood, A. L. et Stanulis, R. N. (2010). Components of 1997-2008 teacher induction programs. Dans J. Wang, S. J. Odell et R. T. Clift (dir.), *Past, Present, and Future Research on Teacher Induction*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Yirci, R., Karakose, T., Kocabas, I., Tülübas, T., Papadakis, S. (2023). A bibliometric review of the knowledge base on mentoring for the professional development of school administrators. *Sustainability*. 15, 3027. Récupéré à : <https://doi.org/10.3390/su15043027>
- Zhang, W., et Brundrett, M. (2010). School leaders' perspectives on leadership learning: The case for informal and experiential learning. *Management in education*, 24(4), 154-158.