



Manel Dardouri

Expériences mentales et développement du capital de carrière : le cas des outils de mentoring au sein du groupe SNCF

DARDOURI Manel. *Expériences mentales et développement du capital de carrière : le cas des outils de mentoring au sein du groupe SNCF*, sous la direction de Christophe Falcoz et Christophe Everaere - Université Jean Moulin (Lyon 3), 2019.

Disponible sur : <http://www.theses.fr/2019LYSE3040>



Document diffusé sous le contrat *Creative Commons* « **Attribution – Pas d'utilisation commerciale - Pas de modification** »
Vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.



N°d'ordre NNT : 2019LYSE3040

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON
Opérée au sein de
l'Université Jean Moulin Lyon 3

École Doctorale N° 486
Ecole Doctorale Sciences Economiques et de Gestion

Doctorat en SCIENCE DE GESTION

Soutenue publiquement le 19/09/2019, par :
Manel DARDOURI

**Expériences *mentorales* et développement
du capital de carrière :
le cas des outils de *mentoring* au sein
du Groupe SNCF**

Devant le jury composé de :

OIRY, Ewan	Professeur, Université du Québec à Montréal, Rapporteur
PEZET, Eric	Professeur des Universités, Université Paris Nanterre, Rapporteur
CHALUS-SAUVANNET, Marie-Christine	Professeure des Universités, Université Jean Moulin Lyon 3, Examinatrice
DEFELIX, Christian	Professeur des Universités, Université Grenoble Alpes, Examineur
ACETO, Francesca	Présidente du Réseau SNCF Au Féminin, Groupe SNCF
FALCOZ, Christophe	Professeur associé, Université Jean Moulin Lyon 3, Directeur de thèse
EVERAERE, Christophe	Professeur des Universités, Université Jean Moulin Lyon 3, Co-directeur de thèse

« *Penser est une joie profonde.* »
Michel Serres

*Ce travail doctoral est une promesse
à mon père que je me suis engagée à tenir
depuis mon jeune âge.
À toi, Baba*

Remerciements

Cette thèse est à la fois l'aboutissement de trois années et demie d'efforts réflexifs et la genèse - du moins je l'espère - d'un parcours académique riche en accomplissements.

Elle est le fruit de plusieurs rencontres ayant contribué, de près ou de loin, à sa réalisation. Mes premières pensées vont naturellement à mon directeur de thèse, Christophe FALCOZ, dont l'exigence académique et la convivialité humaine n'ont cessé de m'enrichir. Je le remercie profondément de m'avoir accordé sa confiance, d'avoir cru en mes capacités de chercheuse, et d'avoir été toujours présent.

Je souhaite aussi remercier mon co-directeur, le Professeur Christophe EVERAERE, pour son écoute, ses recommandations au début du parcours, et l'appui spirituel dont il ne cesse de faire preuve aujourd'hui.

Vous avez été, tous les deux, chacun à votre manière, des *mentors* inestimables dans cette aventure.

Je tiens également à remercier le Professeur Eric PEZET de m'avoir appris les fondements de la recherche en Master 2, de m'avoir donné l'appétence de m'engager dans cette voie et, enfin, d'avoir accepté d'être membre du jury de cette thèse.

J'exprime ma reconnaissance à l'égard du Professeur Ewan OIRY pour ses précieux conseils relatifs à ma grille d'entretien et ses orientations empiriques durant une phase de recherche animée de doutes et de questionnements. Je le remercie également d'avoir accepté de participer à ce jury de thèse.

Ma sincère gratitude va au Professeur Christian DEFELIX et à la Professeure Marie-Christine CHALUT-SAUVANNET qui me font l'honneur d'évaluer ce travail.

Cette recherche académique n'a pu se concrétiser sans un berceau empirique. J'exprime alors ma profonde considération et mon estime à la présidente du réseau SNCF Au Féminin, Francesca ACETO, et les co-responsables du programme *mentoral*, Mireille JAMOIS TASSERIE et Catherine BAUJARD, qui m'ont accueillie sans réserve et n'ont pas hésité à bousculer des représentations figées au sein du Groupe.

Je remercie grandement le responsable du réseau 574 Saint-Denis, Laurent HARDY, d'avoir autorisé cette étude et de m'avoir initiée aux nouvelles tendances et technologies émergentes de ses locaux collaboratifs inhabituellement inspirants.

Je pense aussi à tous les trajets en train entre Paris et Lyon qui ont rythmé mon quotidien pendant 13 mois et qui ont été riches en réflexion et en dialogue interne. Je remercie tout particulièrement chaque acteur du terrain, *mentor* et *mentee*, pour leur disponibilité, l'intérêt porté à cette thèse et les échanges de qualité qui lui ont permis d'exister.

Ce travail est aussi le résultat de nombreuses réflexions collectives établies lors de mes voyages scientifiques. Je tiens à remercier la Professeure Kerstin KUYKEN et la Professeure Nathalie LAFRANCHISE de l'Université du Québec à Montréal pour leur accueil chaleureux et leurs propositions académiques qui m'ont donné davantage goût au *mentoring*.

Mes remerciements s'adressent aussi au Professeur Alain ROGER, à Cloé GUILLOT-SOULEZ et au Professeur Frédéric LIVIAN pour leur aide considérable dans l'achèvement de ce manuscrit.

Parce qu'une thèse nécessite beaucoup d'échanges informels, je me rappelle toutes les discussions fertiles avec les docteurs et les doctorants du laboratoire Magellan. Je pense à tous les moments de joie, de doutes et aussi de détresse partagés dans ses couloirs, en semaine comme en week-end. Merci à Manal et à Nathalie qui m'ont aidée dans l'aboutissement de ce travail scientifique. Et, merci à tous les autres.

Je pense aussi aux membres du cabinet ACCORDANCE CONSULTING qui m'ont permis d'assurer une activité de conseil au début de ce parcours doctoral. Une expérience qui fut riche humainement et professionnellement.

Je dédie ces dernières lignes à mes amis et à tous ceux qui m'ont témoigné un soutien et une patience inlassables malgré mon isolement durant ces années de thèse. Merci à Marine, Indira et Nedra qui ont su s'adapter à mon rythme de doctorante-enseignante-consultante. Et, je remercie aussi Thomas pour son appui indéfectible et sa confiance, et Manel pour sa grande disponibilité qui a contribué à finaliser sereinement ce travail.

Enfin, mes pensées profondément reconnaissantes vont à mon père, Hédi, pour toutes ses sacrifices et pour l'esprit de rigueur et de détermination auquel il m'a initiée, à ma mère, Fatiha, pour son accompagnement au quotidien, à mes frères, Mohamed et Bessem, pour leur présence, et à ma sœur, Racha, ma confidente et meilleure amie qui n'a jamais cessé de m'encourager. Je vous serai toujours redevable.

Sommaire

Introduction générale.....	11
Première partie : Fondements théoriques & questionnements de recherche.....	19
Introduction de la première partie.....	21
Chapitre 1. Les théories de carrière : d'une posture oppositionnelle à une posture convergente	23
Introduction du chapitre 1.....	23
Section 1. Dimension traditionnelle de la carrière.....	24
Section 2. Les nouvelles approches de carrière	44
Synthèse du chapitre 1	60
Chapitre 2. L'accompagnement individuel au profit du développement de carrière : focus sur le mentoring.....	63
Introduction du chapitre 2.....	63
Section 1. La nébuleuse d'accompagnement.....	64
Section 2. Le <i>mentoring</i> au profit de la gestion de carrière	78
Section 3. Conceptualisation d'une expérience <i>mentorale</i>	85
Synthèse du chapitre 2	102
Conclusion de la première partie	103
Deuxième partie: Positionnement épistémologique et méthodologique et construction du matériau empirique.....	105
Introduction de la deuxième partie	107
Chapitre 3. Positionnement épistémologique et méthodologique et présentation du terrain de recherche	109
Introduction du chapitre 3.....	109
Section 1. Architecture de la recherche	110
Section 2. Présentation de notre terrain de recherche : une entreprise, deux entités d'analyse..	132
Synthèse du chapitre 3	150
Chapitre 4. Méthode de traitement et d'analyse des données empiriques.....	151
Introduction du chapitre 4.....	151
Section 1. Méthodes de recueil et de traitement des données.....	152
Section 2. Traitement par source de données	177
Synthèse du chapitre 4	193
Conclusion de la deuxième partie.....	195
Troisième partie: Analyse empirique, discussion, limites et pistes de réflexion.....	197
Introduction de la troisième partie	199
Chapitre 5. Étude empirique : le développement des expériences <i>mentorales</i>	201
Introduction du chapitre 5.....	201
Section 1. Contexte expliquant l'inscription au programme de <i>mentoring</i>	202
Section 2. Présentation du programme de <i>mentoring</i> sous forme d'outil de gestion	209
Section 3. Identification du processus d'appropriation	218
Section 4. Analyse des apports sur les compétences de carrière	229
Section 5. La finalisation de l'expérience de carrière.....	246
Synthèse du chapitre 5	255
Chapitre 6. Discussion, modélisation d'une expérience <i>mentorale</i>, limites et contributions	257

Introduction du chapitre 6.....	257
Section 1. Relecture du contexte et du positionnement du <i>mentoring</i>	258
Section 2. Le passage d'un outil de gestion à une expérience <i>mentorale</i> : émergence d'une nouvelle forme d'appropriation	269
Section 3. Développement d'un capital de carrière	275
Section 4. Contributions et limites de la recherche	299
Conclusion de la troisième partie	317
Conclusion générale	319
Annexes	327
Annexe 1. Études à mobiliser pour l'analyse de l'interaction entre les compétences de carrière (Parker <i>et al.</i> , 2009).....	329
Annexe 2. Exemple de fiche de profil d'un <i>reverse-mentor</i>	332
Annexe 3. Première version du guide d'entretien semi-directif.....	333
Annexe 6. Caractéristiques de l'échantillon du réseau SNCF Au Féminin	335
Annexe 7. Caractéristiques de l'échantillon du réseau 574	336
Annexe 6. Réalisation des entretiens semi-directifs durant l'année 2017 - SAF	337
Annexe 7. Réalisation des entretiens semi-directifs durant l'année 2017- Ateliers 574.....	339
Annexe 8. Exemples de moments d'observation	341
Annexe 9. Extrait de la feuille de caractéristiques	342
Annexe 10. Extraits d'éléments présentés lors de la restitution final auprès des responsables	343
Annexe 11. Présentation du CV Manel DARDOURI.....	344
Bibliographie.....	347
Tables des illustrations.....	373
Table des tableaux.....	375
Table des figures	377

Introduction générale

Le 8 mars 2018, à l'occasion de la 41^e journée internationale des droits des femmes, le gouvernement français a dévoilé des nouvelles mesures en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes. Parmi ces mesures, une mise en place d'une agence de *mentoring*¹ pour les femmes a été annoncée afin de leur permettre de « franchir les obstacles parfois psychologiques et matériels »². Le *mentoring*, un mode d'accompagnement et d'échange entre une personne expérimentée, désignée mentor, et une personne moins expérimentée, désignée *mentee*, s'avère plébiscité au service de l'égalité hommes-femmes (Bruna et Chauvet, 2014).

À l'instar de la société civile, les entreprises - autant publiques que privées - s'emparent du *mentoring* afin de répondre à une volonté d'affranchissement d'un plafonnement visible dans le développement de carrière. En effet, la progression de carrière des femmes demeure heurtée à une problématique de plafond de verre due à des résistances sociétales et organisationnelles et à des freins relationnels (Laufer et Fouquet, 2001 ; Laufer, 2004 ; Bender, Klarsfeld, et Laufer, 2010 ; Bruna, 2013a ; Zannad et Galindo, 2016). Leur accès aux postes de responsabilité étant restreint, les femmes suivent des programmes de *mentoring* ayant pour vocation d'appuyer et d'accélérer leur progression professionnelle (Ibarra, 1995 ; Burt, 1998 ; Bruna et Chauvet, 2013, 2014). L'intérêt croissant autour de ce sujet dans les recherches académiques se veut congruent avec la volonté stratégique actuelle des entreprises d'encourager la féminisation du management et de percer le plafond de verre. Dans cette perspective, le *mentoring* pour les femmes se configure comme un levier d'optimisation des démarches de diversité et d'égalité professionnelle (Bruna, 2013a ; Bruna et Chauvet, 2014). Conditionné par un contexte organisationnel, le déploiement de ce mode d'accompagnement est facilité par son ancrage dans des réseaux affinitaires³ féminins (*affinity groups*) qui souhaitent instaurer un management plus soucieux de la cohésion organisationnelle. Ces réseaux constituent des

¹ Nous faisons le choix d'employer des terminologies anglo-saxonnes car elles ont été mobilisées par les acteurs de notre terrain.

² Paru dans le journal *Le Monde* le 08 mars 2018 suite à l'annonce du premier ministre, Edouard Philippe, d'une cinquantaine de mesures tirées d'initiatives locales identifiées lors d'un "Tour de France de l'égalité".

³ Les réseaux affinitaires est un groupe social auquel les individus adhèrent pour défendre une affiliation commune à base ethnique, culturelle ou de genre, sans considération hiérarchique (Bruna, 2013).

supports à la réflexion et à l'action des entreprises, notamment en matière de politique pro-diversité (Bruna 2013; Bruna et Chauvet 2014; Bruna, Frimousse et Giraud 2017). En ce sens, suivre un programme de *mentoring* au sein des *affinity groups* peut s'avérer une stratégie profitable en termes d'autopromotion et d'avancement professionnel (Podolny et Baron, 1997).

Au-delà de cette première forme de *mentoring*, un état de l'art dévoile que les grands groupes sont les commanditaires privilégiés de ce mode d'accompagnement. Les travaux de Szczyglak (2014) exposent une enquête⁴ non-exhaustive des programmes de *mentoring* les plus populaires dans les entreprises françaises. Notre recherche n'a pas vocation à fournir un bilan de l'ensemble de ces programmes, mais elle s'intéresse à leurs usages qui varient en fonction des besoins et des objectifs organisationnels. En effet, les programmes pour les femmes connaissent une expansion particulière. Un développement considérable des programmes de *reverse mentoring*⁵, ou de mentorat inversé, est davantage visible dans les grandes structures également (Murphy, 2012). Ce dernier consiste en la volonté de sensibiliser les salariés et de les former aux nouvelles technologies. Le *reverse mentoring* repose sur une relation entre un *reverse mentor* et un *reverse mentee*, tous les deux volontaires, fondée sur un partage d'expérience (Murphy, 2012 ; Chen, 2013 ; Morris, 2017). Contrairement à une relation de *mentoring* classique, le *reverse mentoring* fait appel à un jeune salarié *doué* en digital, désigné *reverse mentor*. Ce dernier tente d'accompagner un senior-manager, désigné *reverse-mentee*, pour acquérir les compétences qui lui font défaut en matière d'innovation (Chaudhuri et Ghosh, 2012).

En dépit de sa visée, le déploiement du *mentoring* nécessite en général une mobilisation d'un processus bien défini mis à disposition de la population choisie. Malgré un essor empirique indubitable de ces programmes, ils sont peu analysés dans la littérature scientifique francophone (Persson et Ivanaj, 2009 ; Ivanaj et Persson, 2012). Pourtant, dans un contexte organisationnel régi par le changement, il nous semble que le *mentoring* peut intervenir pour accompagner les salariés et renforcer l'acceptation des changements vécus. Les transformations *endémiques* de nature rapide et intense traduisent une réalité organisationnelle indéniable aujourd'hui. Les académiques comme les praticiens soulignent la portée d'une stratégie d'accompagnement dans

⁴ Une enquête réalisée en 2014 a identifié des programmes de *mentoring* dans des groupes tels que Total, Sodexo, Carrefour, Air Liquide, AXA, GDF Suez, EDF, Société Générale, Crédit Agricole, Bouygues Télécom, Coca-Cola, Danone, Les Galeries Lafayette, L'Oréal, Saint-Gobain, BNP Paribas, Pernod Ricard, Groupe BPCE, Peugeot Citroën, PSA, Areva, Veolia, Sanofi Aventis Groupe, France Télécom, Orange, Auchan, Renault, Vivendi, SNCF, Generali France, Lafarge, Schneider Electric, IBM, etc.

l'acceptation de ces mutations. Dès lors, la mise en place d'un mode d'accompagnement visant le développement personnel et professionnel des salariés et l'orientation de leur parcours de carrière (Ragins et Kram, 2007) prend tout son sens. Conséquemment, le *mentoring* constitue un allié envisageable dans un environnement instable.

Dans cet écrit, nous nous pencherons sur les enjeux du *mentoring* dans la carrière des salariés, *mentor* et *mentee*. Nous prêterons une attention particulière au développement des compétences de carrière, dites « *way of knowing* », qui constituent le *capital de carrière* de l'individu.

Problématique de recherche

Cette thèse investigate les apports du *mentoring* en l'appréhendant comme une « *expérience* ». À notre connaissance, la littérature en la matière reste en retrait et ne décrit pas le vécu individuel des *mentors* et des *mentees*. Les reformulations anglo-saxonnes autour de ce mode d'accompagnement sous forme d'« *expérience* » se limitent à une présentation du processus en relatant ses différentes phases et ses caractéristiques subjectives et objectives. Ces contributions nous paraissent insuffisantes et ne s'emparent pas de la richesse attribuée au *mentoring*.

Ancrée dans un contexte français, notre recherche tentera de définir les contours d'une « *expérience mentorale* » dans la carrière des salariés. Or, force est de constater que l'environnement organisationnel se caractérise majoritairement par une réalité « *classique* » inscrite dans un courant de « *carrière traditionnelle* ». La carrière des cadres, à titre d'exemple, semble se développer dans un cadre organisationnel unique. Elle est néanmoins rythmée par des transitions au gré d'initiatives individuelles et d'orientations « *nomades* ». Nous nous interrogeons ainsi sur la complémentarité des courants de carrière et nous proposons une complémentarité entre les deux, voire une transférabilité entre leurs composantes. En d'autres termes, notre écrit suggère d'étudier le développement des compétences de carrière, théoriquement ancrées dans le courant « *nomade* », dans un contexte organisationnel traditionnel, et à travers une expérience *mentorale*.

Par ailleurs, les chercheurs francophones qui s'intéressent à ce mode d'accompagnement ne sont pas nombreux malgré son étendue empirique. De plus, l'articulation entre le *mentoring* et les compétences de carrière est quasi-absente dans la littérature relative à ce sujet. Notre recherche revêt ainsi un caractère exploratoire qui questionne le *pourquoi* et le *comment* d'un programme mentorale dans le cadre d'une grande entreprise publique, le groupe SNCF. Le *pourquoi* porte sur les enjeux motivationnels poussant les salariés à participer à un

programme de *mentoring*. Le *comment*, élément central dans cette recherche, interroge l'apparition d'une *expérience mentorale* et le développement du « *capital de carrière* » des *mentors* et des *mentees*. Nous formulons notre problématique de recherche comme suit :

Comment l'expérience mentorale contribue-t-elle au développement des compétences de carrière des mentors et des mentees dans un cadre organisationnel ?

Pour répondre à ce questionnement, nous approchons l'aspect évolutif d'un programme mentorat qui s'explique par une dynamique appropriative individuelle. En cela, nous nous appuyerons sur les acquis de la littérature scientifique inhérente au *mentoring*, au capital de carrière et aux outils de gestion. Ensuite, nous croiserons cette réflexion théorique avec un matériau empirique issu d'une étude approfondie de cas enchâssés. De plus, nous mobiliserons une approche qualitative exploratoire sous un prisme interprétativiste permettant d'examiner un phénomène complexe.

Notre recherche s'insère dans un cadre contextuel de deux réseaux internes, *SNCF Au Féminin* et les *574*. Le premier est défini comme un réseau affinitaire mis en place pour le développement personnel et professionnel des femmes appartenant au groupe. Le deuxième, les *574*, également nommé « *les Maisons du Digital* » a la mission de sensibiliser les salariés à la digitalisation du groupe. Chaque réseau porte un programme de *mentoring* de nature différente. Au-delà des vocations distinctes des réseaux, les deux programmes répondent à un besoin unique, celui d'accompagner les salariés.

Architecture de la thèse

Ce travail doctoral se constitue de trois parties principales. Dans le but de clarifier nos propos, chaque chapitre fera l'objet d'une synthèse détaillant les éléments saillants et ouvrant le débat sur le chapitre à suivre.

La **première partie** vise à asseoir les soubassements théoriques de la recherche. Nous mettrons en perspective les différents courants de carrière et nous présenterons une récapitulation de la littérature inhérente aux compétences du capital de carrière et des interrogations qui en émergent. Cette partie reposera sur un fondement théorique transdisciplinaire oscillant entre socio-psychologie et sciences de gestion afin de proposer une définition d'une « *expérience mentorale* » à titre individuel et subjectif.

Le **chapitre 1** se focalisera sur l'articulation entre la pensée traditionnelle et la pensée nomade. Nous exposerons les faiblesses du courant de la carrière classique et soulignerons l'effacement de la promesse de l'emploi à vie au profit d'une promesse d'employabilité et d'un

prisme nomade. Il s'attardera sur les formes de compétences et distinguera le *knowing-why*, *knowing-how*, *knowing-whom*, *knowing-what*, *knowing-when*, *knowing-where*.

Le **chapitre 2** mettra le salarié au cœur de la carrière et identifiera les modes d'accompagnement propices à son développement. Dans un premier temps, nous dresserons un état des lieux d'une « *nébuleuse d'accompagnement* ». S'ensuivra alors une centralisation sur le mode du *mentoring*. Ensuite, nous reviendrons sur les enjeux de ce dernier dans le développement d'une carrière individuelle, influencée à la fois par un courant traditionnel et un courant nomade. Nous prêterons particulièrement attention à sa formalisation au sein des organisations. Nous nous pencherons également sur son processus de mise en œuvre afin de l'appréhender comme un outil de gestion. Sur la base de ces prémisses théoriques, nous insérerons le *mentoring* dans une logique de gestion de carrière et investiguerons ses apports relatifs au capital de carrière. Enfin, nous suggérerons une conceptualisation d'une « *expérience mentorale* » dans un cadre organisationnel, en se référant aux définitions théoriques de la notion d'expérience, inspirées de la psychologie.

La première partie de notre thèse aboutira à l'élaboration des questionnements et des propositions théoriques qui éclaireront la manière dont les compétences de carrière se développent lors d'une « *expérience mentorale* ».

La deuxième **partie** se place à la lisière d'une réflexion théorique et d'une étude empirique. Elle tentera de décrypter la posture méthodologique et le paradigme épistémologique assurant la conduite de notre recherche.

Le **chapitre 3** vise à dessiner l'architecture de ce travail. Il dressera un état de l'art des paradigmes épistémologiques et mettra en évidence la posture interprétativiste que l'on mobilise. À l'aune de ce positionnement, nous décrirons les phases de construction de notre objet de recherche, l'« *expérience mentorale* », et insisterons sur la démarche exploratoire. Nous intégrerons ensuite notre travail dans une approche qualitative d'étude de cas enchâssés. Ce chapitre détaillera ensuite notre terrain de recherche. Il passera en revue les caractéristiques générales du groupe SNCF. Enfin, nous présenterons en détails le réseau *SNCF Au Féminin* et le réseau *574* et nous nous intéresserons au déroulement des programmes de *mentoring* qui font l'objet de ce travail.

Le **chapitre 4** sera centré sur les méthodes de traitement et d'analyse des données empiriques. Il fera part de la construction de notre matériau empirique en mobilisant différentes méthodes de recueil durant une période de 13 mois. Il reviendra aussi sur les phases d'élaboration de notre guide d'entretien. Nous définirons en outre l'échantillon de l'étude, les

prises de contact avec les *mentors* et les *mentees*, et la conduite des entretiens au sein des réseaux. Cette étape aboutira à la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de SNCF Au Féminin et des 574 qui sont respectivement de 24 et de 52 entretiens. Soit un total de 52 entretiens et 558 pages retranscrites à traiter et à analyser. Nous décrirons également notre présence sur le terrain, ainsi que la participation à 16 réunions qui ont donné lieu à la production de 80 pages d'observation dans un journal de bord. De plus, un accès à 280 pages de documentation interne, à plus de 700 échanges par mails, à des sites internet et à des interfaces intranet sera présenté en détail. Ce chapitre présentera enfin les méthodes de traitement mobilisées. La première porte sur un traitement des données issues de la documentation et de l'observation participante par attention flottante. La deuxième repose sur une analyse de contenu et une analyse lexicale complémentaire des données issues des entretiens semi-directifs. Ce chapitre se clôturera par une présentation de notre démarche de codage. Il fera émerger un dictionnaire de 5 catégories principales et de 19 thèmes secondaires et ouvre le débat sur l'analyse et la discussion du matériau construit.

La **troisième partie** de la thèse s'efforce d'analyser soigneusement les données recueillies et d'éclairer notre problématique de recherche. Nous discuterons les analyses, distinguerons des apports d'ordre théorique et managérial et présenterons des futures voies de recherche pour remédier à ses limites.

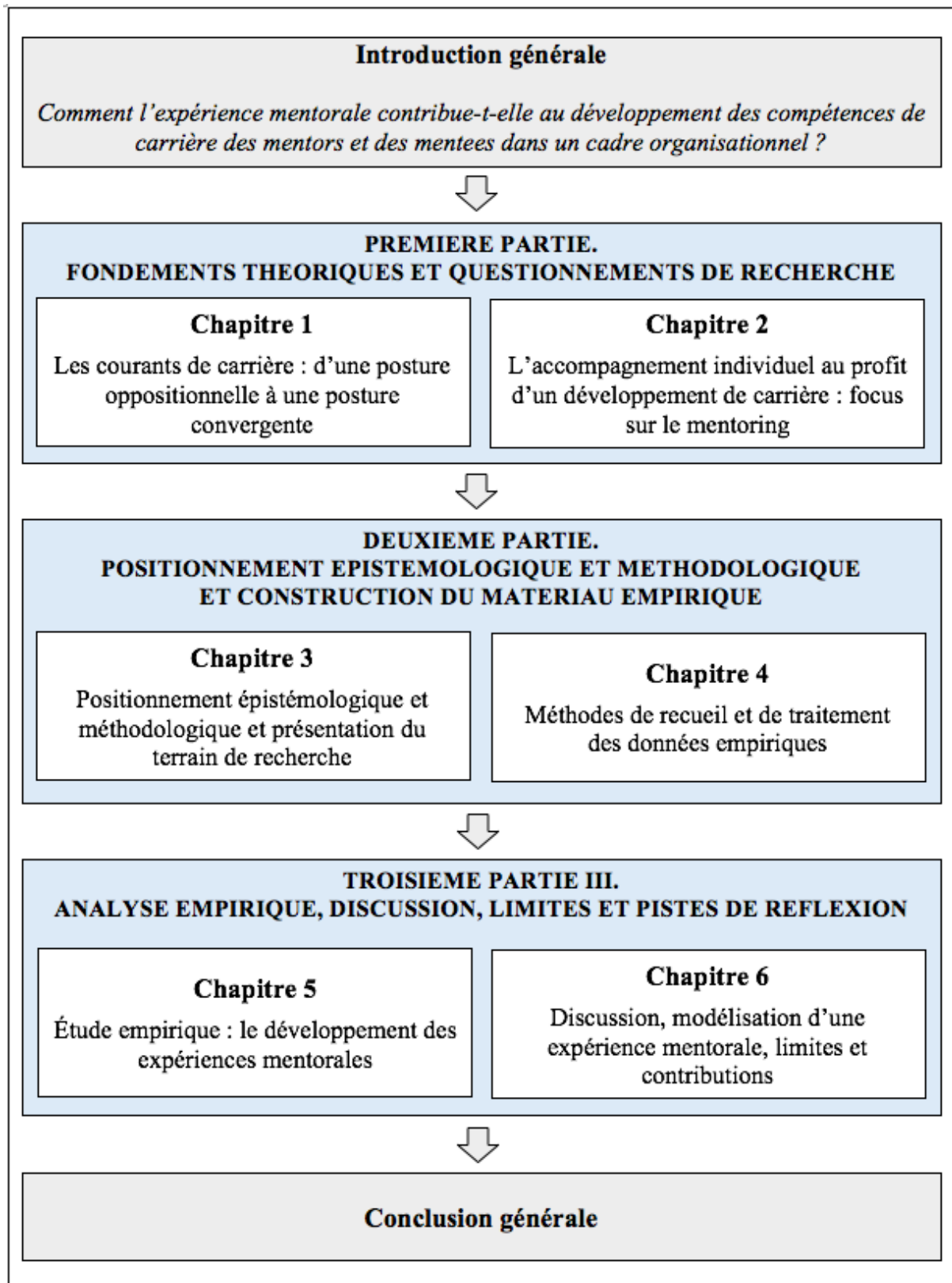
Reposant sur une base empirique, le **chapitre 5** analysera l'ensemble des données dans le but de déterminer les composantes d'une « *expérience mentorale* ». Ce chapitre puisera dans les témoignages recueillis et mettra en évidence le sens que les salariés donnent au *mentoring*. Nous investiguerons initialement les enjeux motivationnels qui poussent les *mentors* et les *mentees* à s'inscrire au programme. Ensuite, nous l'appréhenderons sous forme d'outil de gestion, avant d'étudier la façon dont il est approprié par les salariés. Dès lors, nous exposerons les apports en matière de développement des compétences de carrière et de constitution d'un capital de carrière. Enfin, nous traiterons les éléments subjectifs contribuant à composer une « *expérience mentorale* ». Ce chapitre vise à clarifier les significations attribuées au *mentoring* et à les analyser en fonction des catégories préétablies.

Le **chapitre 6** s'appuiera sur les analyses qualitatives et assurera un rapprochement avec les écrits scientifiques en vue de répondre à notre problématique de recherche. À l'aune d'une investigation approfondie, il aboutira à une définition d'une « *expérience mentorale* » et fournira des réponses aux questionnements théoriques. Des illustrations graphiques viendront clarifier nos résultats. Elles seront utiles pour expliquer notre raisonnement.

Enfin, nous esquisserons une modélisation d'une « *expérience mentorale* ». Nous identifierons également les contributions théoriques, méthodologiques et managériales, ainsi que les futures voies de recherche.

La conclusion générale se dotera de la vocation de reprendre les éléments saillants développés. Elle clarifiera le déroulement de la recherche et organisera les connaissances qui émergent de ce travail doctoral. Elle soulignera que notre résultat est soumis à débat et interrogera son application dans un contexte régi par le changement.

Structuration de la recherche



Première partie :

**Fondements théoriques & questionnements de
recherche**

Introduction de la première partie

La première partie de cette thèse précise le cheminement théorique de notre objet de recherche afin d'aboutir aux questionnements centraux de notre travail doctoral.

Cette partie se décline en deux chapitres.

Le premier chapitre se penche sur les phases d'apparition de la notion de « *carrière* » et sur sa conceptualisation théorique sous le caractère traditionnel et nomade. Il insiste particulièrement sur les nouvelles formes de compétences de carrière identifiées dans le paradigme du nomadisme. Leur interaction et leur combinaison permettent de constituer le « *capital de carrière* » propre à chaque individu.

En convoquant une large littérature dédiée à ces deux courants, nous exposerons la dimension oppositionnelle et divergente ayant alimenté, voire limité, la réflexion autour de la carrière. Cette première analyse nous invitera à préciser la complémentarité entre les théories de carrière et à identifier une éventuelle transférabilité des éléments conceptuels d'un courant à un autre.

Le deuxième chapitre présente un état des modes d'accompagnement plébiscités par les organisations. Il définit dans un second lieu le *mentoring* et appréhende ses enjeux, ses fonctions et ses différentes formes répondant à la fois aux attentes organisationnelles et individuelles. À la croisée de la littérature portant sur les outils de gestion et de celle sur l'appropriation individuelle, nous définirons le *mentoring* comme un outil inhérent à la gestion de carrière et dont les apports dépendent du vécu de chacun. Ce chapitre définit les contours d'une « *expérience mentorale* », sous le prisme subjectif et cognitif, et à suggérer l'ensemble de ses composantes théoriques.

Sur la base des considérations précédentes, nous proposerons une conceptualisation et une première définition du phénomène d' « *expérience mentorale* ». Enfin, nous mettrons en avant les questionnements qui animeront notre posture méthodologique

Chapitre 1.

Les théories de carrière : d'une posture oppositionnelle à une posture convergente

Introduction du chapitre 1

Les trajectoires professionnelles sont scandées par des transitions au gré des initiatives individuelles et des aléas organisationnels. L'avènement de nouvelles formes organisationnelles insuffle de nouveaux courants de pensée autour de la carrière, fondés sur une approche interactionniste entre l'individu et l'organisation. Nombreuses sont les recherches qui invitent à un renouvellement inéluctable de la carrière traditionnelle. Cependant, avant d'évoquer les nouvelles approches de la carrière, nous rappellerons les éléments constituant l'émergence d'un paradigme alternatif à celui de la carrière classique (Cadin, Bender, de Saint Giniez, et Pringle, 2000).

Dans le cadre de notre étude, le poids accordé à la dimension organisationnelle de carrière est central pour retracer l'évolution de la réflexion autour de ce sujet. En mobilisant les productions académiques, le présent chapitre retrace l'usage et la conceptualisation de la notion de carrière à travers une lecture chronologique. Nous passerons en revue les soubassements théoriques de deux ères de carrière : la carrière organisationnelle classique (section 1), et les nouvelles approches de carrière sous le prisme du nomadisme (section 2). Une attention particulière sera prêtée à la dimension objective et subjective animant chaque courant.

Au regard de l'importance des spécificités culturelles et économiques dans l'appréhension de carrière, un éclairage sera développé dans les deux sections sur son application dans le contexte français. Nous insisterons enfin sur les limites de chaque courant et soulignerons le prisme théorique adopté pour répondre à notre problématique de recherche.

Section 1. Dimension traditionnelle de la carrière

1.1. Conceptualisation de la carrière : étymologie et évolution

Puisque l'on ne peut bien comprendre un phénomène sans définir son origine, nous rappellerons l'héritage étymologique et sémantique du terme « carrière » avant d'en étudier l'évolution.

Le terme « carrière » naît d'abord du mot latin « *carrus* » qui signifie char. Il devient plus tard « *carriara* » désignant un terrain mobilisé pour les courses de chevaux. L'étymologie de ce terme lui confère un premier sens de « voie où l'on s'engage » (Akremi, Guerrero et Neveu, 2006) avant de lui attribuer, sous la plume des sociologues, un nouveau sens de « la vie de travail » ou encore la « biographie professionnelle » (Tréanton, 1960).

Sous l'impulsion des sociologues de l'université de Chicago et particulièrement de Hughes (1937, 1958), le terme de carrière fut mobilisé pour décrire des histoires de vie. Il devint alors un concept à part entière désignant un espace temporel durant lequel un individu exerce une « profession ». En empruntant ce prisme, la carrière fut désignée comme une « *séquence de statuts, de rôles, d'honneurs* » (Tréanton, 1960, p.73). Par conséquent, elle s'avère fortement influencée par les spécificités culturelles et institutionnelles du contexte dans lequel elle s'inscrit.

Dans un effort de synthèse, Miles et Snow (1996) démontrent l'influence des paramètres économiques et institutionnels dans la définition de la carrière. En rappelant les événements marquants de l'histoire de l'économie américaine, les auteurs retracent l'évolution de la notion de carrière. En distinguant quatre « *vagues de carrière* », ils illustrent le lien entre l'évolution du contexte économique et les représentations que les chercheurs font de la notion de la carrière. Le tableau 1, présente les différents « *business prescription* » ou modèles d'emploi que Miles et Snow (1996) ont décrit relativement à chaque vague de carrière au-delà de la première vague qui a eu lieu avant la révolution industrielle de 1860.

Tableau 1. Évolution historique des vagues de la carrière selon Miles et Snow (1996)

	Deuxième Vague (1860-1970)	Troisième Vague (1970-1999)	Quatrième Vague (2000-Aujourd'hui)
Modèles d'emploi	Tout faire tout seul. Ne pas externaliser.	Se centrer sur le domaine de compétences et externaliser les activités annexes à des entreprises spécialisées.	Rester flexible et adapter le domaine d'activité.
	Devenir meilleur en développant la taille de l'entreprise.	Devenir meilleur en soignant les relations avec les fournisseurs, les clients et les partenaires.	Devenir meilleur en restant compétitif et collaboratif à la fois.
	Imposer le respect des politiques et des règles.	Mobiliser des stratégies de marché et rester concurrentiel.	Assurer une auto-évaluation et un développement continu des connaissances et du sens de responsabilité.
Modèles de carrière	Rester au sein d'une seule entreprise.	Développer des compétences techniques au sein de différentes entreprises et différentes entités.	Travailler comme un professionnel indépendant.
	Accéder à un meilleur niveau hiérarchique vertical.	Développer une expérience professionnelle.	Développer une expertise professionnelle dans plusieurs secteurs.
	Développer des compétences techniques spécifiques.	Développer des compétences commerciales, collaboratives et techniques.	Développer des compétences transversales, collaboratives et techniques.
	Respecter l'évolution de carrière définie par l'entreprise.	Gérer l'évolution de carrière en collaboration avec l'entreprise.	Être acteur de sa carrière.

La notion de carrière a été développée durant la période révolutionnaire (1860-1970). Sa conceptualisation était imposée par une forme d'organisation traditionnelle prônant un système hiérarchique vertical. La carrière s'avère synonyme d'évolution de niveau hiérarchique et de rémunération au sein d'une seule organisation et auprès d'un seul employeur. Cette représentation s'apparente à un idéal bureaucratique qui nous rappelle les travaux liminaires de Max Weber (1947). En ce sens, l'organisation ne se réduit plus à un espace dans lequel l'individu travaille, mais devient une entité à laquelle il appartient (Whyte, 1956). Ainsi, la définition de la notion de carrière durant cette période de l'histoire répond aux impératifs d'une forme organisationnelle dite *classique*. La littérature en sciences de gestion fait ainsi référence au courant de « la carrière classique » ou encore « la carrière organisationnelle ». Miles et Snow

(1996) définissent cette période comme une « *deuxième vague* » ayant contribué à bousculer radicalement la notion de carrière dans un contexte étatsunien.

En France, les premiers usages de la notion remontent aux années 60 et sont souvent attribués à Tronson (1967) et Vatier (1960). La carrière se prête à une signification purement « *pragmatique* » (Giraud et Roger, 2011, p.14) inspirée par les exemples de grandes entreprises multinationales. Ces auteurs pionniers résument la carrière à une progression verticale de postes occupés dans un contexte organisationnel.

La notion de carrière a ensuite connu une présentation renouvelée suite à la réflexion fondatrice de Hall (1976). En la définissant comme « *la perception individuelle d'une succession d'attitudes et de comportements associés à des expériences et à des activités reliées au travail tout au long de la vie de la personne* » (Hall, 1976, p.4), l'auteur défie les fondements d'une carrière jalonnée par l'organisation classique. Conformément aux travaux de synthèse de Miles et Snow (1996), cette évolution théorique de la notion de carrière résulte d'un ensemble de transformations économiques et sociales ayant touché le cadre étatsunien. Ces transformations marquent la rupture avec la deuxième vague et la naissance d'une « *troisième vague* » qui connaîtra un développement conséquent entre 1970 et 1995.

En effet, sous l'impulsion des ouvrages de Hall (1976), de Van Maanen (1977), Schein (1978), différentes réflexions théoriques ont pu affiner le cadre conceptuel de la carrière organisationnelle. Le développement des grandes entreprises américaines et l'émergence d'un système bureaucratique (Kanter, 1989) ont créé une volonté de théorisation d'un *modèle* de carrière. Dans cette veine, Piore et Doeringer (1971) ont largement appréhendé la carrière dans sa conception traditionnelle comme « *une route à suivre selon le marché de l'emploi interne à l'entreprise* » (Laurent, Dany et Roger, 2011, p.2). Cette définition faisait écho à une relation de long terme avec l'entreprise, dans un espace réglementé et hiérarchique constituant un véritable marché interne du travail (Piore et Doeringer, 1971). Différentes formes de carrière ont émergé tout au long de la troisième vague (Cadin, Bender, de Saint Giniez, 2003; Cadin, Bender, De Saint-Giniez, 1999; Cadin *et al.*, 2000). À titre d'exemple, nous pouvons citer la « *carrière sédentaire* », se déroulant au sein d'une même organisation et autorisant des évolutions verticales et horizontales des individus, la « *carrière bureautique* » (Kanter, 1989) renforcée par une logique de loyauté à l'égard de l'organisation dans un cadre de statuts et de responsabilités, ou encore, la carrière « *professionnelle* » ou « *occupationnelle* » (Kanter, 1989) renforcée par une logique de compétences et faisant référence à des occupations et des métiers particuliers (ex. enseignants, médecins...).

La notion de carrière devient alors communément définie comme une séquence d'emplois qu'un individu occupe au cours de sa vie de travail (Guerin et Wils, 1993). Elle renvoie à un contexte de grandes entreprises fortement hiérarchisées où la progression professionnelle s'apparente à une ascension, principalement verticale, au sein d'une même organisation (Collin et Young, 2000; Lam, 2000; Tolbert, 1996). Cette perspective verticale se traduit par le principe bien partagé du « *tant qu'on monte, on progresse* » (Guerin et Wils, 1993). Outre ces critères objectifs, la notion de carrière revêt des mouvements horizontaux sous forme de transferts ou sous forme de rétrogradations. Cette nouvelle formule, ayant un caractère subjectif, conduit l'individu à repenser son emploi et à s'adapter au changement. Elle prend désormais en compte des critères subjectifs (Schein et Van Maanen, 1977) tels que la motivation, les ressentis et les perceptions personnelles. Cette approche reconnaît que « *deux personnes ayant eu des cheminements de carrière identiques peuvent évaluer bien différemment leur progression de carrière* » (Guerin et Wils, 1993, p.3).

Outre la conceptualisation organisationnelle de la notion de carrière, son usage s'est également élargi dans diverses sphères de la vie sociale. En passant de la « *carrière de déviant* » de Becker (1985), à la « *carrière morale* » de l'interné en psychiatrie de Goffman (1968), aux « *carrières urbaines* » de Hannerz (1983), la définition de la notion de carrière incorpore les particularités de chaque contexte.

L'ensemble de ces contributions théoriques illustre que les fondements du concept de carrière s'articulent autour des faits objectifs (1), de la structure sociale à laquelle ces faits sont associés (2), et des motivations et des attentes individuelles (3). Un double caractère, à la fois objectif et subjectif, s'avère associé à la notion de carrière. Alors que l'ancrage objectif la présente comme une succession de statuts et de postes dans une société structurée, le caractère subjectif met en lumière l'interprétation que l'individu porte sur l'évolution de sa carrière au fil du temps (Giraud et Roger, 2011). Ce caractère contingent se traduit par une dualité entre d'une part le positionnement social ou la situation officielle, et d'autre part les représentations individuelles que chacun en fait. Selon Goffman (1968), ce caractère contingent semble résider dans un mouvement itératif continu entre l'individuel et l'environnement social, et entre l'identitaire et l'institutionnel. De ce fait, l'avènement de la globalisation et l'aplatissement des formes hiérarchiques ayant marqué les années 80 (Clarke, 2013) ont contribué à renouveler le regard porté sur le concept de la carrière.

L'anthropologue Ulf Hannerz a le mérite d'explicitier sa vision théorique en décrivant la carrière comme une « *organisation séquentielle des situations vécues* » (Hannerz, 1983,

p.332). Cette conception correspond au passage de l'individu d'une phase à une autre au cours de son travail, devant opérer un ajustement continu entre les engagements sociaux et les représentations individuelles (Hannerz, 1983). Ici, Hannerz sous-entend une évolution à la fois des étapes de travail, et des représentations individuelles subjectives qui y sont rattachées.

Outre les dimensions subjective et objective du concept de carrière, Hannerz s'attarde sur le caractère dynamique et fluctuant qui invite l'individu à jongler d'une phase à une autre et à construire un « *répertoire* » des divers rôles occupés au fil des phases. Cette capacité de fluctuation présente néanmoins une limite majeure car elle rend l'individu « *précontraint par les rôles qu'il a déjà remplis et les relations qui leur correspondent* » (Hannerz, 1983, p.334). En progressant dans la carrière, les phases antérieurement vécues déterminent souvent les phases à venir. Hannerz insiste ainsi sur un élément fondateur dans la définition du concept, celui de l'expérience ou des situations vécues. Cet élément, que l'on retrouve également dans la réflexion fondatrice de Hall (1976), contribue à faire évoluer les représentations individuelles au sens de Hannerz.

En somme, la carrière s'apparente à un échange entre le salarié et l'entreprise. Nicholson et West (1989) suggèrent la substitution du terme de carrière au profit du terme « *work history* » ou « *histoire professionnelle* », reflétant d'après eux un cheminement cohérent et mieux adapté à l'environnement professionnel. Il s'agit de moins en moins d'une promesse d'un emploi à vie, de la part de l'entreprise, en échange d'un engagement et d'une fidélité de la part du salarié (Dany, 1997). La carrière prend ainsi la forme d'un contrat « *relationnel* » ou « *psychologique* » (Rousseau, 1995) visant à réguler les relations d'emploi.

L'ancrage subjectif semble de plus en plus définir les contours de ce concept. Au fil des années 90, la carrière dite « *organisationnelle* » semble petit à petit céder sa place à une forme de carrière dite « *nouvelle* ». L'émergence des nouvelles caractéristiques de carrière s'accompagne de l'apparition de nouvelles formes d'organisation, de promotion non verticale (Dany et Livian, 1995; Laurent *et al.*, 2011), et de mobilités fréquentes inter-entreprises (Arthur, Inkson et Pringle, 1999).

L'apparition des nouvelles approches de carrière signe la fin de la « *troisième vague* » (1970-1999), au sens de Miles et Snow (1996) et présente une « *quatrième et dernière vague* » contestant la linéarité et la verticalité de la carrière. Miles et Snow (1996) parviennent à démontrer que la carrière redessine l'organisation. Ils en suggèrent une nouvelle forme plus flexible et plus plate. D'autres théoriciens, comme Cardinal (1999), affirment que le changement des courants de pensée contribue à l'émergence de divers parcours de carrière. En

s'inspirant des travaux de Driver (1979), l'auteure définit une typologie de carrières constituée de trois types de cheminements : expert, transitoire et spirale (Cardinal, 1999). Le type expert renvoie à des personnes qui s'engagent à très long terme envers un domaine ou un champ d'activité. Le cheminement spiral comporte des changements cycliques et des réorientations suivies de longues périodes d'engagement dans un poste ou une fonction. Et, le cheminement transitoire se caractérise par de fréquents et d'importants changements dans la carrière. L'organisation devient ainsi propice au développement d'une nouvelle approche de carrière (Driver, 1979 ; Cardinal, 1999 ; Hassine, 2006).

Les nouveaux courants de pensée invitent à questionner le lien entre l'organisation et l'individu (Laurent *et al.*, 2011). La carrière s'avère importante, car elle répond à la fois aux besoins des employés et ceux des entreprises.

D'autres écrits subséquents témoignent de l'évolution de ce concept, auquel il est devenu coutumier d'associer d'autres expressions, comme « *sans frontières* », « *nomades ou Boundaryless* » (Arthur et Rousseau, 1996 ; Arthur et Khapova, 2005), ou encore « *protéennes* » (Chudzikowski *et al.*, 2009 ; Hall, 1996a, 2004), et « *kaléidoscopique* » (Mainiero et Sullivan, 2005 ; Sullivan et Mainiero, 2008).

Avant d'explicitier ces nouvelles approches, nous mettrons l'accent dans un premier temps sur la gestion de carrière classique, son évolution, les opportunités et les limites dont elle fait l'objet.

1.2. La gestion de carrière

La gestion de carrière constitue un champ de recherche fécond depuis les années 1970. Elle désigne les moyens que l'organisation mobilise afin d'assurer son adaptation à l'instabilité de l'environnement, l'individu étant considéré comme un élément de cet environnement. La gestion de carrière revêt non seulement un intérêt pour l'organisation, mais aussi pour les individus concernés.

Au-delà du courant de la carrière classique, la gestion de carrière obéit à des logiques nouvelles et évolue au fil des années. Dotée initialement d'une approche organisationnelle fortement rationnelle et objective, elle s'apparente à la gestion des mouvements des individus depuis leur arrivée dans l'organisation jusqu'à leur sortie. En ce sens, la gestion de carrière était, et demeure, l'expression la plus achevée de la gestion des mobilités (Cadin, 1997). Néanmoins, l'évolution de la notion de carrière a fait émerger une gestion de carrière qui ne

peut se réduire à une dimension objective. Outre l'intégration d'une composante de formation et d'aide à la planification de carrière (Guerin et Wils, 1993), la gestion de carrière appréhende les jugements et les attentes portés par un individu sur son parcours professionnel (Dany et Livian, 2002). Cette transformation marque un renouvellement dans le rapport entre l'individu et son organisation. L'échange classique entre le travail et la loyauté, d'une part, et la promesse de sécurité et d'emploi, de l'autre part, ne traduit plus la réalité de la relation d'emploi. En effet, la littérature au cours des années 1980 fait état d'une rupture avec une approche traditionnelle du contrat implicite régissant la relation entre l'individu et son organisation. Ce contrat psychologique intègre désormais la dimension subjective de la carrière.

En somme, la gestion de carrière devient un système qui s'intègre dans une approche plus large assurant le développement de carrière (Guerin et Wils, 1993). Elle se présente comme une composante d'un système global d'une gestion des ressources humaines permettant d'asseoir une cohérence entre les attentes individuelles et les attentes organisationnelles.

Selon Guerin et Wils (1993), la gestion de carrière bénéficie, par le biais de la formulation des plans de carrières, d'une double mission. « *Elle proclame la convergence des intérêts organisationnels et individuels et (...) favorise l'alignement externe sur la stratégie organisationnelle et la cohérence interne des systèmes de gestion des ressources humaines.* » (p.7). Bien que l'organisation prenne les décisions de carrière, elle aide et influence les aspirations de l'individu en l'orientant dans le sens des intérêts organisationnels. L'entreprise incite ainsi ses salariés à rester loyaux tout en développant leurs compétences et en mettant en place des perspectives d'évolution de carrière. La gestion de carrière s'avère importante à la fois pour l'organisation et pour l'individu.

En ce sens, Sturges *et al.* (2005) suggèrent que, même lorsque les promesses d'emploi sont faibles, les salariés demeurent dans l'attente d'une gestion de leur carrière de la part de l'organisation. Ventolini et Mercier (2015) appuient cette contribution et affirment que la finalité recherchée par les salariés est davantage l'évolution professionnelle que le changement d'entreprise. Par conséquent, si l'organisation souhaite conserver son personnel, il est stratégique de poursuivre le développement d'une gestion de carrière au bénéfice des individus : cette dernière favorisera, à son tour, le partage de la culture et des valeurs organisationnelles entre les personnes souhaitant progresser dans l'organisation et contribuera à diminuer le turnover (Schneider, Goldstiein et Smith, 1995).

En outre, Guerin et Wils (1993) considèrent que la gestion de carrière est une voie privilégiée pour développer le potentiel humain, donner des chances égales dans un contexte de *multi-ethnicisations* et de féminisation, lutter contre l'obsolescence dans un contexte de vieillissement, ou encore flexibiliser le travail dans un contexte d'équilibre avec la vie de famille. Au vu de ces enjeux, elle se doit d'être flexible et de développer les capacités d'adaptation au changement (Cadin et Guérin, 2015; Ventolini et Mercier, 2015). À ce titre, les pratiques et les dispositifs de gestion de carrière se présentent comme le moyen dont dispose l'organisation pour répondre aux exigences du marché, gérer les carrières individuelles et retenir les employés (Ventolini et Mercier, 2015). Ils visent à valoriser le potentiel humain et à développer la flexibilité de l'emploi tout en tenant compte du prisme individualiste (Nekka, 2002). Guillot-Soulez (2017) propose une caractérisation des avantages de la gestion de carrière tant pour les organisations que pour les individus (tableau 2).

Tableau 2. Avantages de la gestion de carrière (Guillot-Soulez, 2017)

Pour l'entreprise	Pour l'individu
-Gestion des promotions ; -Développement des compétences des salariés ; -Meilleure satisfaction des besoins RH du fait d'une meilleure utilisation des ressources disponibles dans l'entreprise ; -Plus grande motivation et productivité des salariés ; -Réduction du turnover ; -Meilleur équilibre entre l'offre et la demande de travail à l'intérieur de l'entreprise.	-Opportunité d'évolution dans l'entreprise (plan de carrière, objectifs de carrière) ; -Possibilités de développement professionnel, développement des compétences et de l'employabilité ; -Plus grande satisfaction, notamment en termes d'estime et d'accomplissement.

Baruch (2007) identifie une variété de pratiques mobilisées dans les entreprises dans différents contextes internationaux (Grande-Bretagne, États-Unis, Israël) de l'année 1993 à l'année 2000 :

- Publicité des emplois vacants ;
- Formation et cours payés par l'entreprise ;
- Évaluation de performance à la base du plan de carrière ;
- Conseils du manager ;
- Rotations de postes ;
- Conseils des RH ;
- Préparation à la retraite ;

- Plan de succession ;
- Attribution d'un *mentor* ;
- Plan de carrière ;
- Centre d'évaluation ;
- Évaluation par des pairs ;
- Ateliers sur les carrières ;
- Programmes de formation pour les cadres ;
- Programmes d'orientation ;
- Proposition de besoins particuliers pour les couples professionnels.

Le recours à ces pratiques de gestion de carrière varie d'un pays à un autre. Il est donc important d'adapter la gestion de carrière au contexte dans lequel s'inscrit l'organisation. Les pratiques les plus plébiscitées selon cette recension sont *la publicité des emplois vacants* et *les formations et cours payés par l'entreprise*. La première fait référence à une politique de mobilité interne qui privilégie davantage la promotion interne que le recrutement externe. La deuxième montre que les structures organisationnelles donnent la priorité au développement du potentiel des employés et restent vigilantes quant à leurs besoins. La gestion de carrière a alors un rôle de « *développement du potentiel humain* » en convergence avec les intérêts de l'organisation (Martory et Crozet, 2016).

En s'inspirant des travaux de Thévenet (1999), Nekka (2002, p.32) considère que « *gérer les personnes revient à reconnaître que chacun agit d'abord par rapport à lui-même, que chacun a dans l'organisation des marges de liberté pour servir au mieux ses intérêts, et que les intérêts de chacun ne sont pas forcément en opposition avec ceux de l'organisation* ». Cette convergence opère lorsque l'individu reconnaît que l'autre est en mesure de lui apporter quelque chose et que les deux s'accordent sur les moyens pour y parvenir (Koenig, 1996). Par conséquent, il convient de questionner le rôle de l'individu dans cette vision renouvelée de la gestion de carrière. Nekka (2002), à titre d'exemple, considère l'individu comme décideur du sort de sa carrière en s'appuyant sur les conseils de la direction des ressources humaines. La carrière est alors gérée à la fois par l'individu et par l'organisation. La gestion de carrière laisse donc la place à une « *co-gestion de carrière* » (Cerdin, 2015), ou encore à une « *gestion des talents* » ou une « *gestion des expériences professionnelles* » (Dujardin, 2013). Qu'il s'agisse d'un changement de la terminologie dû à un effet de mode ou à une réelle évolution de pensée, la conclusion reste la même : un investissement demeure attendu de la part des individus et de l'organisation pour gérer la carrière.

Le développement d'une gestion de mobilité professionnelle demeure une composante indispensable de la gestion de carrière pour répondre aux besoins de changement et d'adaptation. Recourir à la mobilité permet de s'adapter aux défis du marché (Roger et Ventolini, 2004). La mobilité s'avère ainsi un atout stratégique majeur pour les organisations. « *Elle développe l'aptitude au changement, réduit les coûts d'adaptation et permet de préparer des solutions aux imprévus de l'avenir* » (Mignonac, 2001, p.47).

De ce fait, nous précisons dans la partie qui suit les différentes formes de mobilité, ses avantages ainsi que ses limites pour l'organisation et pour l'individu.

1.3. La mobilité professionnelle

Le recours à la mobilité professionnelle répond à des impératifs d'ordre individuel - volonté de progresser - et d'ordre économique - situation du marché de travail interne et externe à l'entreprise (Chapoulie, 2000). Nous retracerons dans un premier temps l'évolution de la notion de la mobilité dans la littérature en sciences de gestion. Ensuite, nous en distinguerons ses différentes formes. Une attention particulière sera accordée à la mobilité professionnelle dans un contexte français.

Il convient tout d'abord de rappeler les contours de la notion de mobilité. Traditionnellement, une vision réduite lui attribue une signification de succession d'emplois ou de changement d'affectation dans une organisation (Rosenbaum, 1979 ; Galambaud, 1991). Cette dernière a évolué pour définir tout type de mouvements au sein de l'entreprise (mouvements intra-organisationnels) ou entre établissements (mouvements inter-organisationnels) (Cadin *et al.*, 2003). Elle devient un gage de garantie d'un « *développement des compétences et d'une valorisation croissante des capacités individuelles* » (Vatteville, 2003).

Roger et Ventolini (2004) rappellent qu'une mobilité professionnelle favorise la flexibilité de l'organisation grâce à la polyvalence qu'elle développe. Cette polyvalence permet à l'organisation de répondre plus rapidement à des variations de ses marchés. Les travaux de Wils *et al.* (1997) repèrent les enjeux pour les salariés et suggèrent que la mobilité améliore et renforce leur sentiment de satisfaction. Elle joue également un rôle considérable dans l'augmentation de leur sentiment d'engagement à l'égard de l'organisation. Or ces enjeux varient selon la forme de mobilité professionnelle. Chaque forme, interne ou externe, renvoie à des besoins particuliers de la part de l'organisation et de l'individu.

1.3.1 La mobilité interne ou intra-organisationnelle

Janand (2015) rappelle l'ouvrage séminal de Piore et Doeringer, *Internal Labor Markets and Manpower Analysis* en 1971, et elle retrace l'évolution de la mobilité interne au fil des années : ses caractéristiques (De Vos, Dewettinck et Buyens, 2008; Latack, 1984), ses déterminants (Piore et Doeringer, 1971), ses enjeux (Feldman et Weitz, 1988; Roger et Tremblay, 1995; Roques et Roger, 2004), les dispositions et les intentions des individus en sa faveur (Akoum, 2013; Mignonac, 2001), ainsi que son lien avec l'espace (Notais et Perret, 2012; Sergot, Chabault et Loubaresse, 2012).

La mobilité interne ou intra-organisationnelle se traduit classiquement par un changement de poste de travail à l'intérieur d'une entreprise ou d'un groupe (Peretti, 2001). Elle revêt traditionnellement trois formes : verticale, latérale ou horizontale (Schein, 1978). Nous y ajoutons la mobilité géographique (Peretti, 2015). Les caractéristiques de chaque forme sont présentées dans le tableau 3.

Tableau 3. Recueil des caractéristiques de la mobilité intra organisationnelle
inspiré par Guillot-Soulez (2017) et Peretti (2015)

Mobilité verticale	Mobilité Latérale	Mobilité horizontale	Mobilité géographique
<p>Elle correspond au franchissement de frontières hiérarchiques.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une mobilité vers le bas : une rétrogradation dans l'organigramme due à une promotion non concluante ou une insuffisance de compétences ; - Une mobilité vers le haut : une promotion caractérisée par une augmentation de grade ou de classification. 	<p>Elle correspond au franchissement de frontières d'inclusion c'est-à-dire au rapprochement de l'individu d'une position centrale et d'avoir plus d'influence dans l'organisation sans nécessairement changer de niveau u de service. Ce type de mobilité est associé à la notion de pourvoir puisque la mobilité permet à l'individu de se rapprocher du noyau décisionnel de l'organisation.</p>	<p>Elle correspond à la mobilité fonctionnelle et au changement de fonction entre départements ou entre services, sans changement hiérarchique.</p>	<p>Il s'agit d'un changement de ville, de région, voire de pays.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle peut être nationale et correspond à un changement de l'activité d'un établissement à un autre du même pays ; - Ou, internationale définissant une mutation du salarié hors de son pays d'affectation. On parle ainsi d'expatriation et de détachement.

Dans les faits, les différentes formes de mobilité illustrées dans ce tableau s'articulent entre elles durant le parcours professionnel de l'individu et peuvent éventuellement s'accompagner d'une évolution de responsabilité et de rémunération (Guillot-Soulez, 2017).

D'un point de vue organisationnel, la mobilité interne s'avère souvent bénéfique (Abraham, 2004). Elle assure un ajustement entre les ressources humaines disponibles et les besoins de l'organisation (Brillet et Janand, 2016). Elle génère un développement d'apprentissage pour les salariés et un transfert d'informations, de connaissances et de compétences (Ait Abdeslam et Merad, 2013; Argote et Ingram, 2000; Li, 2005). Si elle n'est pas imposée, elle contribue à accroître la motivation au travail et à augmenter le niveau de performance (Cadin, Guérin et Pigeyre, 2012). En ce sens, le sentiment d'engagement organisationnel semble être stimulé tout en réduisant la routine ou la lassitude à laquelle ils peuvent être confrontés. Proposer une mobilité interne sous-tend ainsi une promesse « tenue » de la part de l'organisation lorsqu'elle répond aux aspirations individuelles en termes de poste (Abraham, 2004; Feldman et Weitz, 1988; Janand et Voynnet Fourboul, 2015). Elle peut réduire l'insatisfaction, le désengagement et le plafonnement subjectif dont certains peuvent être victimes (Tremblay et Roger, 2004).

De ce fait, la mobilité interne revêt différentes significations pour l'individu et pour l'organisation (Brillet et Janand, 2016). La contribution de Janand (2013, 2015) est particulièrement riche. Elle propose une typologie des recours à ce type de mobilité à quatre visages (Encadré 1).

Encadré 1. La mobilité interne aux quatre visages (Janand, 2015, p. 56)

- La mobilité interne darwinienne : dans l'organisation de type « compétiteur global », la mobilité est perçue comme une récompense de l'entreprise et se révèle être un mode de sélection naturelle dans une logique « in or out ».
- La mobilité interne militaire : cette forme de mobilité interne, observée dans des environnements de type « bureaucratie hiérarchique », s'impose aux collaborateurs dans une logique d'adéquation entre besoins et ressources et de progression hiérarchique.
- La mobilité interne hypocrite : la mobilité interne est ambiguë du fait de logiques contradictoires qui la traversent et des découplages dont elle fait l'objet. Cette forme a été particulièrement observée dans un groupe en transition de la « bureaucratie hiérarchique » vers le « compétiteur global ».
- La mobilité interne brownienne : même si la mobilité interne est prônée et soutenue par l'organisation, sa gestion sous un mode nomade laisse les collaborateurs libres d'interpréter les décisions organisationnelles ; cette nouvelle gestion transforme la vision de la carrière des salariés, d'une trajectoire prévisible à l'avance, à une succession de bifurcations plus aléatoires. Cet idéal type a été particulièrement mis en évidence dans les entreprises publiques, en transition de la « bureaucratie hiérarchique » vers l'« organisation à forte implication » (cas de la SNCF, RATP, EDF).

Les différentes typologies présentées peuvent se combiner au sein de la même organisation afin de définir les parcours professionnels (Janand, 2015). La mobilité interne apparaît ainsi comme un moyen à mobiliser par l'individu afin d'assurer une progression au sein de sa structure.

D'autres auteurs mettent en valeur la dimension internationale de la mobilité interne (Cerdin et Le Pargneux, 2009), ou encore son impact en termes d'employabilité (Saint-Germes, Pijoan et Briole, 2013). La diversité des travaux sur le sujet plaide pour son usage et le considère comme un objet de recherche toujours d'actualité même lorsque le courant de carrière organisationnelle est remis en cause (Mignonac, 2001).

En France, la mobilité interne demeure la solution la plus adaptée par les salariés, notamment pour la population des cadres. Un bilan⁶ réalisé en 2018 par l'Association pour l'emploi des cadres (APEC) en matière de mobilité professionnelle montre que 42% des cadres ayant répondu à leur enquête envisagent une mobilité interne dans les trois années à venir. Ce pourcentage est par ailleurs en nette progression par rapport à l'année précédente où il représentait 21%⁷ de la population. L'évolution constatée illustre l'importance des dispositifs de la mobilité. Les facteurs explicatifs de cette perspective de mobilité interne peuvent être de nature professionnelle, sociodémographique ou tout simplement personnelle, comme le suggérait Lainé (2010) dans des travaux antérieurs.

Les travaux de Cadin *et al.* (2012) soulignent la contingence entre la taille de l'entreprise et le recours à la mobilité interne. Les auteurs affirment que plus l'entreprise est grande, plus les individus privilégient une mobilité interne. Désignées de « *organisations lourdes* » (Dany, 2001), les grandes entreprises constituent un marché interne de travail incitant les individus - les cadres en l'occurrence - à se préparer à des parcours de carrière évolutifs en interne. La mobilité interne est considérée à la fois comme une solution assurant la sécurité de l'emploi et garantissant l'évolution de la carrière. De plus, les écrits de Pralong et Peretti (2014) soulignent que les entreprises appartenant à des secteurs traditionnels, comme celui de la banque, de l'assurance ou de l'industrie, disposent de mécanismes de mobilité interne efficaces et attractifs, par comparaison avec les opportunités externes.

Toutefois, au-delà de ces résultats dans le contexte français, le recours à la mobilité interne semble se heurter à quelques limites. En cas de rotations trop rapides des individus,

⁶ Panorama des mobilités professionnelles des cadres, Edition 2018, Ref N°2018-29, APEC

⁷ Panorama des mobilités professionnelles des cadres, Edition 2017, Ref N°2017-30, APEC

Brillet et Janand (2016) mettent en évidence un risque de déperdition de connaissances et une difficulté d'acquisition d'expertises nécessitant une lente acquisition. Un sentiment d'insécurité et de stress peut aussi émerger suite à une adaptation difficile au nouvel environnement professionnel (Roques et Roger, 2004) à une restructuration ou à une réorganisation (Ashford, Lee et Bobko, 1989; Brillet et Janand, 2016). En outre, les mobilités proposées par les entreprises peuvent s'avérer inadéquates quant aux attentes ou même aux compétences des salariés (Mignonac, 2001).

Ces éléments constituent des obstacles que l'entreprise doit surmonter afin d'assurer la pertinence de son dispositif de mobilité interne. Il faut y ajouter le fait que certains individus ne semblent pas être disposés à devenir mobiles en interne et préfèrent avoir recours à une mobilité externe, qu'elle soit géographique ou de reconversion. Mignonac (2001) cite, à titre d'exemple, le cas des personnes qui se sentent « plafonnées » au sein de leur entreprise et qui n'expriment pas de besoin de mobilité interne. L'évolution des compétences recherchée par les individus à l'extérieur expliquerait le renoncement au projet de développement en interne (Dany, 2001). Pralong et Peretti (2014) ajoutent que l'apparition de nouveaux métiers et la réduction des lignes hiérarchiques rendent obsolète la « fabrication » des cadres par la mobilité interne

Au regard de ces différentes tendances, il convient de rendre compte des caractéristiques d'une mobilité externe et d'identifier son poids dans un contexte français.

1.3.2 La mobilité externe

La mobilité extra-organisationnelle se traduit par une mobilité souhaitée, parfois négociée (sous forme de rupture conventionnelle) ou subie (sous forme de licenciement) (Peretti, 2015). Elle peut se faire autant par opportunités que par nécessité (Charrière, Dejoux et Dupuich, 2014). Elle correspond à une réorientation ou à une reconversion professionnelle en réponse aux aspirations individuelles ou face à des contraintes de carrière. Si cette notion est de plus en plus considérée comme une forme de flexibilité dans la littérature, elle est inhérente à une conjoncture économique fluctuante et dépend nettement des comportements des salariés. En effet, ces derniers savent se montrer prudents lors des ralentissements économiques. Par contre, ils deviennent davantage enclins à saisir les opportunités de changement lors des périodes de reprise (Amossé, 2003). La mobilité externe est ainsi qualifiée de « *phénomène pro-cyclique* » (Dupray et Recotillet, 2009) qui varie avec les mouvements économiques.

Dès lors, face à une réalité économique non stable, le désir de changer d'emploi augmente avec la dégradation tendancielle de la qualité des emplois (Caroli, Gautié et Solow, 2009). Les mobilités externes à l'entreprise s'avèrent en augmentation au regard des mobilités internes qui connaissent davantage de limites (Amossé, 2003 ; Chapoulie, 2000 ; Portela et Signoretto, 2017). Elles sont perçues comme une possibilité de trouver un cadre d'exercice plus favorable ou comme une manière de changer de métier ou de lutter contre les inégalités de carrière (Pihel, 2017). L'évolution des parcours professionnels est désormais pensée vers l'extérieur autant que vers l'interne. Cette nouvelle tendance conduit les entreprises à tenir compte d'un risque de turnover plus élevé et à mobiliser des moyens de rétention des compétences et de fidélisation des salariés (Guillot-Soulez, 2017).

Selon l'étude⁸ de l'APEC de 2018 relative à la population des cadres citée plus tôt dans notre recherche, 51% des cadres envisagent d'avoir recours à la mobilité externe. Une interprétation de ce résultat montre que 39% des personnes optant pour une mobilité externe expriment une volonté de changer d'employeur et 12% souhaiteraient lancer leur propre projet.

En ce sens, la contribution théorique de Portela et Signoretto (2017) rappelle que la probabilité de changer d'emploi est plus importante en cas de faible ancienneté. Pour Sicherman et Galor (1990), la mobilité externe s'apparente à un choix subi par les salariés qui n'ont pas bénéficié de mobilité interne. Cadin *et al.* (2012) suggèrent également que les salariés qui sont enclins à une mobilité externe sont souvent les personnes n'ayant pas eu d'opportunités d'évolution en interne. La mobilité extra-organisationnelle est ainsi considérée comme « *une individualisation des trajectoires qui n'est pas synonyme d'une plus grande autonomie des salariés, mais plutôt d'une individualisation contrainte.* » (Lizé et Bruyère, 2010, p.3). Cette individualisation renvoie à une décision de la part du salarié qui peut être influencée par des caractéristiques telles que le sexe, le niveau de formation et de qualification ou l'origine sociale (Le Goff, 1997). Certaines études empiriques quantitatives (Portela et Signoretto, 2017) font apparaître le rôle des caractéristiques relatives à l'emploi et aux individus dans le choix d'une mobilité. Les travaux de Dupray (2005, 2003) identifient que la mobilité interne attire les jeunes visant une progression de rémunération alors que la mobilité externe correspond à une stratégie permettant de corriger les mauvaises insertions professionnelles. Selon cette étude, les individus

⁸ Panorama des mobilités professionnelles des cadres, Edition 2018, Ref N°2018-29, APEC

adoptant une mobilité externe sont les moins qualifiés et ont un faible accès à la formation continue.

Dans la même lignée, Pralong et Peretti (2014) suggèrent un instrument de mesure capable de rendre compte de la diversité des carrières des cadres français. Ils suggèrent une segmentation de la catégorie des cadres allant de A à C ; la catégorie A privilégie la mobilité interne. Cette catégorie dominante bénéficie d'un processus de fidélisation de la part des entreprises où la loyauté demeure une valeur clé. Les catégories B et C font face à la concurrence des marchés externes. Les cadres de la catégorie B sont faiblement *fidélisables* car ils privilégient l'argument du potentiel à court terme à celui de la loyauté. Ils respectent le contrat psychologique « *transactionnel* » et optent pour la loi du marché externe. Ils peuvent, toutefois, subir des discriminations liées au genre ou au diplôme. Enfin, la catégorie C concerne les formes de carrière atypiques. Ce sont les cadres ayant fait le choix d'appartenir au marché de la vocation et d'assumer un mode subjectif et nomade. L'influence des marchés externes pousse les cadres des deux dernières catégories à gérer eux-mêmes leurs trajectoires de carrière (Pralong et Peretti, 2014).

En somme, si mobilité et carrière sont indissociables (Cerdin, 2015), l'absence des perspectives de mobilité au sein de l'entreprise bloque le développement de la carrière « classique ». En effet, le plafonnement de carrière correspond à une cessation de la mobilité verticale inter et intra-organisationnelle. Dès lors, la mobilité interne horizontale peut s'avérer comme un moyen pour donner du sens à la carrière et contrer le plafonnement en interne (Brillet et Janand, 2016 ; Wils *et al.*, 1997). La mobilité externe, quant à elle, s'applique lorsque l'employé aspire à un meilleur contexte professionnel et lutte contre le plafonnement et le blocage d'une carrière classique (Pihel, 2017). Cependant, malgré les discours prescrits sur les mobilités externes, les parcours extra-organisationnels peuvent être de moindre qualité et peuvent être interprétés comme des trajectoires de relégation (Pralong et Peretti-Ndiaye, 2016; Pralong et Peretti, 2014).

Hormis les contraintes imposées par la conjoncture économique, nous constatons que le « plafonnement de carrière » figure comme une limite de la théorie de la « carrière classique ».

1.4. Plafonnement de carrière et faiblesses du modèle « classique »

Le concept de plafonnement de carrière désigne une faible probabilité de recevoir une augmentation de responsabilité ou une progression future (Noah, 2017; Roger et Lapalme,

2006). La notion est apparue suite aux nouvelles orientations de carrière insufflées par le premier krach pétrolier aux États-Unis. Cet événement d'ampleur a révélé les faiblesses de la « carrière classique » en faisant émerger des carrières plafonnées, stagnantes, gelées, bloquées... (Roger et Lapalme, 2006).

Le phénomène de plafonnement de carrière, appelé également plateau de carrière, fait l'objet d'une littérature abondante autant sur le plan théorique qu'empirique. Les premiers écrits en la matière le présentent comme une évolution hiérarchique verticale bloquée (Veiga, 1981 ; Near, 1985). Hall (1985) et Slocum *et al.* (1985) ajoutent que l'absence d'une mobilité horizontale peut également être considérée comme une forme de plafonnement. Pour sa part, Peretti (2001) s'y réfère pour désigner tout salarié limité dans ses perspectives d'évolution dans l'entreprise, qu'elle soit horizontale ou verticale. Cerdin *et al.* (2003) rendent compte des conséquences lourdes de ce phénomène qui peut être considéré comme un sentiment de fin de vie professionnelle.

Dans cette veine, Falcoz (2011) retrace les articles fondateurs insistant sur les effets induits du plafonnement de carrière sur la performance (Carnazza, Korman, Ference et Stoner, 1981; Nicholson, 1993), sur la santé (Elsass et Ralston, 1989), sur l'absentéisme ou encore l'employabilité (Feldman et Weitz, 1988). L'auteur met en valeur une vision plus large de la notion de plafonnement de carrière qui ne se réduit pas au prisme objectif. En effet, ce phénomène renvoie également à un sentiment de routine, de non-accomplissement personnel au travail et d'absence de défis (Roger et Tremblay, 1995; Roques et Roger, 2004).

Le plafonnement objectif est mesuré à partir de la stabilité dans le poste ou dans le niveau hiérarchique, et le plafonnement subjectif correspond au sentiment d'être bloqué dans son évolution de carrière pour les années à venir (Roger et Tremblay, 1998, p.4). Ces deux formes de plafonnement sont complémentaires et il est souhaitable de les analyser conjointement (Ornstein et Isabella, 1993). Cette dualité ontologique (Benraiss, Marbot et Peretti, 2000) rend compte de l'intérêt d'une combinaison entre les deux approches (Ettington, 1992, 1997) et de l'analyse des configurations qui peuvent en découler. En s'inspirant des travaux de Ettington (1992), Roger et Tremblay (1998) font référence aux quatre types de plafonnement résultants de l'interaction entre les deux approches. Le tableau 4, illustre cette combinaison

Tableau 4. Les quatre types de plafonnement de carrière (Roger et Tremblay, 1998) inspiré de (Ettington, 1992)

	Plateau objectif Oui	Plateau objectif Non
Plateau subjectif Oui	Stables plafonnés	Evolutifs plafonnés
Plateau subjectif Non	Stables non plafonnés	Evolutifs non plafonnés

Les personnes qui se sentent plafonnées expriment une satisfaction générale dégradée par rapport à leur propre travail. Elles sont généralement convaincues que les promotions sont faites sur la base de critères subjectifs et fluctuants et non sur des critères objectifs, transparents et stables (Falcoz, 2005; Tremblay, Roger, *et al.*, 1995). Cependant Ettington (1992) souligne que, même si les personnes sont objectivement plafonnées, le plateau de carrière sera mieux vécu par celles qui espèrent encore pouvoir progresser (« les stables non plafonnés »). En ce sens, le plafonnement de carrière ne reflète pas nécessairement une situation d'échec et peut être perçu comme une période de défi selon Ettington (1992).

Dans une phase de « *mi-carrière* » correspondant à une période de plafonnement ou de routine pendant laquelle l'entreprise ne peut plus offrir de nouvelles promotions, les entreprises sont invitées à inciter les salariés eux-mêmes à déployer des efforts pour faire avancer leur carrière (Lamoureux *et al.*, 1994). Cette réflexion souligne les faiblesses d'une carrière « classique » régie par l'employeur et insiste sur le rôle fondateur de l'individu pour dépasser le plafonnement de sa carrière et veiller à son développement. Même après une période de stabilité prolongée, les employés peuvent avoir un sentiment de satisfaction et être moins sensibles au stress dans leur travail (Roger et Tremblay, 1998).

Sur la base des travaux de Cardinal et Lamoureux (1992), Falcoz (2005), analyse deux profils :

- Les « *plateaux bienheureux* » désignent les personnes ayant eu une mobilité importante par le passé et qui peuvent se voir proposer des projets plutôt que d'autres mobilités géographiques ou fonctionnelles ;
- Les « *plateaux rebelles* » ou les « *plateaux résignés* » correspondent principalement aux personnes ayant peur de l'échec, ayant une image de soi négative, ayant un refus du changement, et une loyauté envers l'employeur. Elles ont plutôt besoin de coaching pour les uns et de missions claires et « *challengeantes* » pour les autres.

Bien que le plafonnement de carrière soit un phénomène identifié depuis longtemps, la littérature récente en sciences de gestion s'y réfère encore fréquemment (Daniel, 2008; Drucker-Godard, Fouque, Gollety et Flanchec, 2013; Noah, 2017). Une attention particulière est portée aux populations des femmes, des travailleurs vieillissants, des jeunes et des salarié-e-s homosexuel-le-s qui connaissent les carrières les plus plafonnées et hachurées (Falcoz, 2011).

Appliqué à la carrière des femmes, le plafonnement de carrière est identifié comme un « plafond de verre », une locution traduite de la terminologie anglaise *Glass Ceiling*. Ce concept a connu une première apparition en 1986 dans une étude du Wall Street Journal, pionnière à porter une attention vis-à-vis du public féminin, longtemps « oublié dans les politiques de gestion des carrières » (Falcoz, 2005, p. 25). Il a été initialement défini comme « un ensemble de barrières visibles et invisibles bloquant les possibilités de promotion des femmes dans les fonctions de management et limitant leur mobilité verticale au-delà de l'encadrement moyen » (Hymowitz et Schellhardt, 1986). Il fait référence aux femmes en tant que groupe, simplement parce qu'elles sont femmes, sans tenir compte de leur capacité à occuper des emplois de niveau élevé (Morrison et Von Glinow, 1990). L'intérêt porté aux femmes s'adosse au fait que, à responsabilité égale, les femmes font face à deux fois plus d'obstacles à franchir que les hommes (Belghiti-Mahut et Landrieux-Kartochian, 2008). Bien que le plafond de verre puisse exister dans tous les niveaux hiérarchiques, il est coutume de l'employer pour évoquer une barrière à l'accès aux plus hautes fonctions de management (Powell et Butterfield, 2003).

Marry *et al.* (2013) évoquent d'autres locutions qui viennent compléter l'expression de plafond de verre, telles que les « murs de verres », les « couloirs de verre » ou les « parois de verre ». Les autrices distinguent les « murs de verre » qui renvoient aux secteurs d'activités vers lesquels se dirigent les femmes, de « plafond de verre » qui limite fortement l'accès aux plus hauts postes. « Ce mécanisme global est alors désigné par la métaphore de la cage de verre » (Marry *et al.*, 2013, p. 8). En somme, l'ensemble des écrits cités insistent sur les contraintes, certes invisibles mais fort puissantes, qui pèsent généralement sur les carrières professionnelles des femmes.

La mise en valeur du prisme subjectif et individuel dans l'évolution de la carrière et l'émergence des carrières plafonnées pour différentes populations ont contribué à souligner les faiblesses du modèle de la « carrière classique ». Hall et Goodale (1986, p. 376) insistent sur la prise en considération, au-delà des facteurs organisationnels, des éléments individuels qui peuvent influencer le déroulement de carrière. Ils considèrent que « de nombreuses expériences

peuvent déclencher un changement dans la routine de carrière : une restructuration, un changement dans la vie personnelle, un environnement favorisant les promotions, un emploi ou une organisation évoluant, avoir un modèle positif (tel qu'un mentor), ne pas être sous la pression de la performance et enfin avoir un emploi nécessitant l'acquisition continue de compétences. Des facteurs personnels (tels que la flexibilité, l'indépendance, le pouvoir, etc.) peuvent aussi conduire l'individu à un changement de carrière ». Ces faits poussent à contester la linéarité et la verticalité de la carrière et invitent à repenser le lien entre l'organisation et l'individu (Laurent *et al.*, 2011). Ils renvoient au caractère évolutif des besoins organisationnels et individuels au gré des incertitudes du marché de travail.

Le besoin primaire de l'individu en termes de sécurité ne repose plus sur la promesse d'emploi, mais sur la gestion de ses compétences et de ses connaissances contribuant à lui offrir la possibilité de changer d'organisation (Guerin et Wils, 1993). Ce besoin de flexibilité s'accompagne d'une préoccupation permanente de se sentir admis dans une communauté et d'être considéré comme un pair. La carrière doit aussi répondre à un besoin d'estime et d'accomplissement alimenté par la reconnaissance des autres.

D'autre part, l'organisation ne parvient plus à tenir sa promesse de l'emploi à vie et de la gestion de carrière (Rousseau, 1995). Cette promesse cède sa place à une promesse d'employabilité (Dany, 1997) transformant le contrat psychologique « relationnel » en un contrat « transactionnel » (Rousseau, 1995). Ce dernier implique peu de promesses de la part de l'individu et de l'organisation. D'une côté, « *il n'y a aucune obligation de rester dans l'entreprise* ». De l'autre côté, « *l'employeur ne développe pas de politique RH visant à impliquer et à retenir les salariés.* » (Guerrero, 2003, p. 1343-1344).

Au regard de ces transformations, un nouveau courant de pensée de carrière émerge contribuant à combler ces besoins, exprimés et ressentis différemment d'un individu à un autre en fonction de ses motivations, ses aspirations et son statut. En prenant appui sur les travaux de Arthur et Rousseau (1996) et Defillippi et Arthur (1994), la section suivante sera centrée sur les formes nomades de la carrière appelées « *carrière sans frontières* » ou encore « *Boundaryless careers* ».

Section 2. Les nouvelles approches de carrière

2.1. La carrière à l'ère du nomadisme

Le néologisme de « *Boundaryless Organizations* » a été suggéré pour la première fois lors de l'*Academy of Management Meeting* en 1993 appelant à une réflexion sur l'organisation sans frontières⁹ à l'issue de l'émergence des réseaux d'organisation (Cadin *et al.*, 2000, p.5). Une chronique avec le fondateur de ce concept, Michel Arthur¹⁰, révèle que ce courant « *n'implique pas une absence de frontières au sens littéral, mais encourage plutôt à questionner les frontières de carrières* » (Biétry et Culié, 2016, p.80).

En désignant la carrière de « nomade », nous faisons référence au terme traduit de *Boundaryless careers* par Cadin *et al.* (2000) et Cadin, Bender et de Saint Giniez, (2003) . La carrière nomade est définie comme « *des séquences d'opportunités professionnelles qui vont au-delà des frontières d'un unique employeur* » (Defillippi et Arthur, 1994). En reprenant ce postulat, Arthur et Rousseau (1996) ont proposé six significations sous-jacentes reprises par Biétry et Culié (2016). Pour eux, les carrières nomades renvoient à :

- franchir les frontières d'employeurs distincts ;
- des carrières professionnelles trouvant une validation externe à l'employeur ;
- des carrières soutenues par des réseaux ou des informations externes ;
- des carrières durant lesquelles les relations hiérarchiques traditionnelles sont brisées ;
- des carrières au cours desquelles les personnes peuvent percevoir un futur dégagé des contraintes structurelles ;
- un rejet d'opportunités de carrière pour des raisons personnelles ou familiales.

Ce concept ne se réduit donc pas à la mobilité physique. Michel Arthur souligne que « *si une personne évalue ses opportunités en référence à d'autres employeurs ou se fie à des personnes à l'extérieur de l'organisation qui l'emploie, on peut considérer qu'elle a une boundaryless career* » (Biétry et Culié, 2016, p.80). En effet, différentes natures de

⁹ Le terme « organisation sans frontières » avait été popularisé par Jack Welch, alors PDG de la General Electric, pour faciliter la circulation des informations et de nouvelles idées et bâtir une entreprise apprenante.

¹⁰ Michel Arthur est professeur à l'Université de Suffolk à Boston (USA). Il livre dans une chronique élaborée par Biétry & Culié (2016) les coulisses de sa principale découverte « *Les Boundaryless Careers* » en voulant appliquer le concept d'organisations sans frontières aux les carrières individuelles.

mobilités (occupationnelle, culturelle, psychologique ou physique) sont prises en compte dans cette approche théorique des carrières contemporaines. Les travaux pionniers de Sullivan et Arthur (2006) témoignent de l'originalité de la notion de la mobilité psychologique en la distinguant de la mobilité physique. L'autrice s'est intéressée aux individus qui perçoivent un futur dégagé des contraintes structurelles (Biétry et Culié, 2016) et distingue leur mobilité physique (mouvements effectifs d'un emploi à un autre) de leur mobilité psychologique (ouverture mentale à de tels mouvements). A ce titre, les individus qui combinent une mobilité psychologique et une mobilité physique se rapprochent le plus d'une carrière sans frontière (Biétry et Culié, 2016; Pichault et Pleyers, 2012).

Le courant nomade prône une approche globale de la notion de carrière, mobilisant un capital humain varié, singulier et idiosyncratique (Bender *et al.*, 2009; Cadin *et al.*, 2000). En ce sens, Weick (1979) définit les parcours individuels nomades comme des organisations auto-conçues¹¹ adaptées à des environnements ambigus et incertains et qui s'opposent à l'approche bureaucratique des environnements forts (Cadin *et al.*, 2000).

Parmi les concepts constituant la toile de fond de ce courant, nous retenons la capacité de « *career enactment* », adoptée par Karl Weick (1996). Elle renvoie à la construction de la réalité qui émerge dans l'action (Cadin *et al.*, 2000). Inspiré du concept de « *sensemaking* », l'*enactment* donne du sens aux expériences de l'individu. La clarté de chaque expérience s'acquiert *a posteriori* avec le recul. Dans le contexte de *boundaryless career*, les individus sont amenés à donner une signification personnelle à leur parcours de carrière. L'*enactment* constitue le moyen pour rendre compte des trajectoires nomades et construire un lien entre les discontinuités. Cadin (1997, p.84) considère que l'*enactment* pousse l'individu à « *confronter en permanence les sujets à la relecture de leurs diverses expériences passées et à la construction d'une intelligibilité de ce passé sur laquelle s'appuyer pour faire advenir des opportunités et bâtir l'avenir* ». Ce concept accorde une position centrale à l'individu dans les structures, les organisations et les environnements désignés faibles (Falcoz, 2011). Le concept d'*enactment* vient renforcer la perception que l'acteur développe ses atouts et son endurance dans les environnements affaiblis (Cadin *et al.*, 2000).

Biétry et Culié (2016) ont interrogé le père fondateur du courant théorique *Boundaryless Career*, Micheal Arthur. Un retour sur sa découverte de ce courant pose la toile de fond de la

¹¹ Traduction de la terminologie anglaise « *self-designing organizations* »

conceptualisation de la notion de compétence. L'encadré 2, reprend ses propos et met en évidence le cheminement d'une réflexion autour des compétences.

Encadré 2

Entretien avec Michael Arthur : Les coulisses d'une découverte majeure en Gestion des Ressources Humaines (Biétry et Culié, 2016)

*Est-ce que cette idée de *boundaryless career* vous est venue facilement ou vous rappelez-vous de discussions, de difficultés pour établir ce concept ?*

*Je suis grandement redevable à Robert DeFillippi et Denise Rousseau. Tous les deux ont joué un rôle essentiel dans la première formulation du concept. Avec Robert, on s'intéressait aux carrières dans l'économie du savoir (*knowledge-driven careers*). On a donc regardé attentivement l'approche des compétences clés des entreprises du savoir proposée par J.B. Quinn dans *Intelligent Enterprise* et par C.K. Prahalad et G. Hamel dans *Competing for the Future*. On a constaté que ce cœur de compétences était (et continue d'être) défini par la culture d'entreprise, les savoir-faire et les réseaux relationnels. Par ailleurs, l'idée pour ces entreprises était de chercher des salariés en mesure de contribuer à la construction de leur portefeuille de compétences clés. On a retourné cet argument et on s'est demandé pourquoi un travailleur du savoir voulait travailler pour une entreprise déterminée. On a donc introduit l'idée de la carrière intelligente (*intelligent career*) qui consiste en trois compétences de carrière : pourquoi travailler ? Comment travailler ? Avec qui travailler ?*

La notion de compétence s'inspirait initialement de la culture de l'entreprise avant d'être transposée dans un contexte individuel. Dans un environnement d'économie de savoir, l'approche des compétences repose sur les soubassements théoriques de l'entreprise intelligente (Quinn, 1992a). Cette référence théorique rend compte de l'importance du déploiement de compétences intellectuelles dans la création de connaissances. Quinn (1992b, 1992a) analyse les compétences clés (*core competencies*) des organisations dans un environnement incertain. Cette réflexion le conduit à suggérer que la vraie valeur d'une entreprise réside désormais dans l'immatériel, l'intangible, le savoir, la connaissance, l'image, les compétences, la capacité créative (Very et Metais, 2012). Dans ce contexte, l'individu développe des compétences « *de carrière* » (Arthur *et al.*, 1999; Fleisher, Khapova et Jansen, 2014). Selon DeFillippi et Arthur (1994a), assurer l'accumulation et l'interaction entre les compétences de carrière permet de construire un « *capital de carrière* ».

2.2. Les nouvelles formes de compétences : le capital de carrière

Selon Bird (1994, p. 326), le capital de carrière est « *l'accumulation d'informations et de connaissances incorporées dans les compétences, l'expertise et les réseaux de relations*

acquis grâce à l'évolution des expériences professionnelles ». ¹² La définition avancée par Quinn (1992b, 1992a), puis Defillippi et Arthur (1994a) s'articulant autour des formes de savoir, ou *ways of knowings*, rejoint le raisonnement de Bird.

Quinn (1992b, 1992a) distingue trois formes de compétences organisationnelles. La première est d'ordre culturel et renvoie aux valeurs partagées, le *knowing-why*. La deuxième est d'ordre relationnel et réside dans le réseau nourri par les fournisseurs, les clients et les partenaires, le *knowing-whom*. Et, la troisième est d'ordre technique et fait référence aux connaissances tacites et explicites des employés, le *knowing-how*.

Bien que son champ d'application limité aux entreprises industrielles soit une limite à l'universalité de cette théorie (Very et Metais, 2012), Quinn a proposé un nouveau paradigme centré sur les capacités intellectuelles. Dans la continuité de ses contributions, les travaux de Arthur *et al.* (1995) suggèrent de transposer les compétences organisationnelles à un niveau individuel. Ils soulignent que les caractéristiques organisationnelles sont la combinaison des parcours individuels au sein de l'entreprise et considèrent que les individus investissent dans leur carrière à travers trois types de savoir ou de connaissances, appelés aussi les *ways of knowing* :

- Savoir pourquoi, le *knowing-why* ;
- Savoir comment, le *knowing-how* ;
- Connaitre qui, le *knowing-whom*.

Par ailleurs, Cadin *et al.*, (2000) font le rapprochement des *ways of knowing* avec le courant dit « *Resource Based Strategy* » qui distingue trois composantes de la firme (les *core-competencies*, les réseaux de partenaires et l'identité organisationnelle). Ils en concluent que le courant de carrière sans-frontières identifie ces trois formes de *knowing* comme des composantes principales de la compétence.

2.2.1. Le *knowing-how*

Cette forme de savoir s'attache aux connaissances principalement techniques, aux capacités et aux routines acquises dans un parcours professionnel (Cadin *et al.*, 2000, p. 76). Elle fait référence aux savoir et savoir-faire classiques. Elle s'avère importante dans le courant

¹² Traduction libre inspirée de “ the accumulation of information and knowledge embodied in skills, expertise, and relationship networks acquired through an evolving sequence of work experiences over time” (Bird, 1994, p. 326).

de la carrière nomade, car elle est une composante importante de l'employabilité de l'individu. En effet, l'employabilité se traduit par la capacité dont les personnes sont dotées pour que l'on fasse appel à elles sur un projet particulier (Boltanski et Chiapello, 1999). Définie comme « *l'accomplissement continu, l'acquisition ou la création de travail grâce à l'utilisation optimale des compétences* » (Van der Heijde et Van der Heijden, 2005, p. 143), l'employabilité suppose que l'individu ait d'ores et déjà les compétences requises sur le marché de travail. Dans le courant nomade, on ne parle désormais plus de progression de l'individu, mais de son employabilité¹³ et de sa valeur marchande (Adamson, Doherty et Viney, 1998; Dany, 1996). L'entreprise, étant dans un environnement affaibli et incertain, est invitée à développer l'employabilité de ses employés pour assurer leur adaptation. De ce fait, l'individu développe des capacités d'apprentissage et en particulier de mobilisation de nouvelles compétences (*learnability*).

La capacité à transposer les compétences acquises dans d'autres environnements est fondamentale dans le courant nomade (Cadin *et al.*, 2003). Dans un contexte où l'employabilité constitue un élément central pour « faire carrière », il apparaît évident que le *knowing-how* soit d'une importance certaine (Veilleux, 2006).

2.2.2. Le *knowing-whom*

Cette forme de savoir s'apparente aux compétences relationnelles (Bender *et al.*, 2009). Elle renvoie aux réseaux développés, d'ordre personnel ou professionnel, nécessaires à l'avancement de carrière. Elle correspond au patrimoine relationnel y compris les réseaux scolaires, les clients, les fournisseurs, ou encore les groupes affinitaires. Dans le cadre de la pensée nomade, la qualité et la nature des connexions établies lors du parcours de carrière constituent des éléments fondamentaux. Bien que le rôle du réseau soit important dans l'approche classique aussi, cette dernière se centre uniquement sur les réseaux fournis par l'organisation ; la construction d'autres réseaux, certes utiles, n'est pas d'une grande importance dans la carrière de l'individu. Or, dans le courant sans frontières, « *l'accès au travail est conditionné par une inscription dans des réseaux sociaux* » (Cadin *et al.*, 2003, p. 42). Alimenter son *knowing-whom* est considéré comme incontournable pour le développement de carrière et pour la réputation des individus. Cette notion est souvent mise en valeur dans les

¹³ Le concept d'employabilité se médiatise en France pendant les années 1990 pour appuyer l'hypothèse de la fin de la carrière classique des cadres (Falcoz, 2003).

écrits sur les réseaux, traduisant un avantage compétitif pour les individus à la recherche d'opportunités (Raider et Burt 1996, Veilleux, 2006). Les travaux de Granovetter (2000) ont contribué à enrichir ce concept en identifiant deux natures de liens établis entre les individus : liens forts et liens faibles. La force d'un lien est « *une combinaison (probablement linéaire) de la quantité de temps, de l'intensité émotionnelle, de l'intimité (confiance mutuelle) et des services réciproques qui caractérisent ce lien* » (Granovetter, 2000, p.46). Un lien fort peut caractériser les liens que l'on a avec sa famille ou ses amis proches (Cadin *et al.*, 2003), alors qu'un lien faible peut qualifier une relation discontinue avec un ancien collègue ou un employeur. Bien que les liens forts puissent s'avérer utiles dans les carrières nomades, c'est souvent par le biais des liens faibles qu'une opportunité de mobilité puisse être saisie (Granovetter, 2000). D'autres études (Jones et Defillippi, 1996; Cadin *et al.*, 2000; Duberley et Cohen, 2010), font le rapprochement entre le *knowing-whom* et le capital social qui met en évidence la centralité du réseau et des liens entre les individus.

2.2.3. Le *knowing-why* : capacité à donner du sens

Selon Cadin *et al.* (2000, 2003), le *knowing-why* renvoie aux motivations professionnelles permettant de « *donner sens* » aux orientations de carrière. Cette compétence de carrière renvoie à la culture, l'identité personnelle et aux motivations de chacun. Elle assure l'alliance entre les attentes de carrière, les choix et les valeurs individuels. Elle invite à développer une ouverture d'esprit et assure un raisonnement en adéquation avec les attentes personnelles. Ce faisant, ce *knowing* fait écho au capital culturel au sens de Bourdieu (Cadin *et al.*, 2000; Iellatchitch, Mayrhofer et Meyer, 2003). Les travaux de Arthur *et al.* (1999) s'y réfèrent avec le terme générique de compétences identitaires. Parmi les motivations de type *knowing-why* retracées dans la littérature, Jones et Lichtenstein (2000) identifient l'entrepreneuriat, l'autonomie, le défi, le management, la technique/fonction, l'équilibre travail/famille, le service et sécurité. En ce sens, le *knowing-why* se rapproche du concept des ancrés de carrière (E. Schein, 1978), ou encore des orientations de carrière (Derr, 1986).

2.2.4. Le *knowing-what* : capacité d'identification d'opportunités

« *Bien que la maîtrise de compétences inhérentes au secteur d'activité soit fondamentale pour parvenir à comprendre les règles du jeu de l'entreprise, savoir ce que ces règles impliquent*

s'avère important pour identifier celles qui permettront d'atteindre l'objectif de carrière de chacun. »¹⁴ (Jones et Defillippi, 1996, p.90).

Le *knowing-what* a été identifié à l'origine en réponse à un contexte particulier, celui de l'industrie. Il correspond à des compétences génériques contribuant à identifier les critères favorables au développement de la carrière. Elle rappelle l'importance de l'environnement et la culture dans laquelle l'individu s'inscrit. Cette dimension invite l'individu à apprendre à naviguer entre les règles du jeu pour répondre à ses objectifs de carrière et en assurer la réussite.

2.2.5. Le *knowing-where* : capacité à se positionner en accord avec les objectifs de carrière

Cette forme renvoie principalement au lieu géographique et aux barrières d'entrée dans un espace défini. Jones et Defillippi (1996) définissent trois défis auxquels les individus sont confrontés. Le premier consiste à identifier l'endroit le plus favorable aux apprentissages professionnels. Les auteurs s'y réfèrent en se demandant « *where to gain training and experience ?* ». Le deuxième défi consiste à se positionner en termes de carrière dans l'endroit favorable défini et d'y évoluer. Pour ce faire, l'individu est amené à saisir les opportunités d'évolution qui s'y présentent, et donc d'alimenter son *knowing-what*. Enfin, le troisième défi est d'évoluer vers le cœur du métier, et non sa périphérie, permettant l'individu de s'octroyer une meilleure visibilité et une légitimité supérieure vis-à-vis de ses pairs.

2.2.6. Le *knowing-when* : capacité de choisir sa mobilité

Cette composante se traduit par la capacité à saisir le moment opportun pour une mobilisation efficace des compétences acquises tout au long de la carrière. Toutefois, elle comporte trois défis à relever. Le premier consiste à savoir se retirer d'une fonction quand une meilleure occasion se présente. Il renvoie au risque de s'enfermer dans une seule activité sans prise en considération des opportunités d'évolution de carrière. Le deuxième défi est de savoir identifier le bon moment pour mobiliser les compétences détenues. Le dernier défi renvoie à la

¹⁴ Traduction libre inspirée de «Although *Knowing* what is industry and context specific, it involves generic skills such as the ability to discern what criteria are critical to success, and the talent to navigate through the rules of the game defined by industry values, norms, and beliefs. Thus, *knowing* what involves figuring out what the rules of the game are in order to achieve one's career goals. » (Jones & Defillippi, 1996, p.90).

saisie de nouvelles opportunités avant qu'elles disparaissent. Il met en valeur l'importance du choix d'activité en fonction du « *timing* » et des opportunités présentes.

2.2.7. Les *knowings* et l'intelligence émotionnelle

L'interaction entre ces différents *knowings* constitue un capital de carrière. Il est initialement défini comme l'ensemble des ressources immatérielles qu'un individu apporte à son travail (Arthur, Defillippi et Jones, 2001) et constitue le fondement théorique de l'entreprise intelligente (Quinn, 1992b, 1992a), incitant à la valorisation des ressources intellectuelles. Le cadre théorique des carrières nomades ne propose pas de révolutionner les théories de carrière, mais s'inscrit dans leur évolution. C'est au fil de cette évolution de la pensée que les travaux de Bender *et al.* (2009) ont contribué à pousser la réflexion autour du capital de carrière.

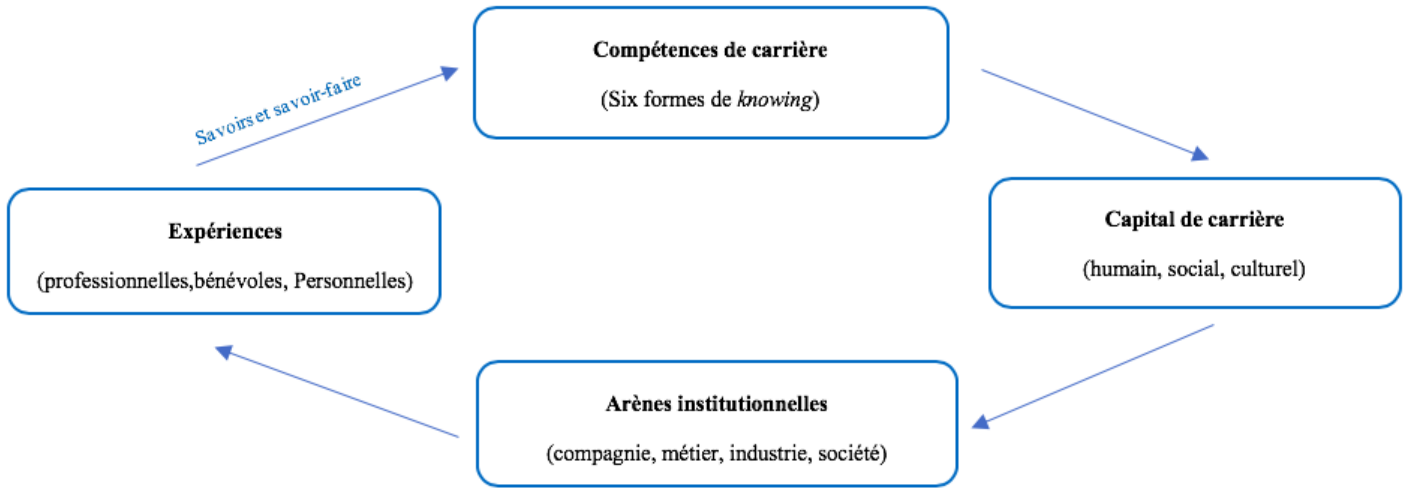
En rapprochant cette notion de la théorie de l'intelligence émotionnelle, Mignonac, Herrbach et Gond (2003) ont identifié des proximités entre les compétences émotionnelles et les autres composantes du capital de carrière. Ils considèrent qu'une articulation entre les compétences relationnelles (*Knowing-Whom*) et les compétences émotionnelles tournées vers les autres peut être établie par l'individu de façon intuitive et naturelle. Une proximité peut également être établie entre les compétences identitaires (*Knowing-Why*) et les compétences émotionnelles tournées vers soi (connaissance de soi). Les auteurs soulignent le rôle positif des compétences émotionnelles dans l'enrichissement du capital de carrière.

Alors que l'approche émotionnelle a été d'emblée associée aux compétences d'apprentissage (*Knowing-Whom*) par Granovetter (2000) dans l'identification de la nature des liens, les travaux de Bender *et al.* (2009) ont révélé que l'introduction des compétences émotionnelles contribue à l'enrichissement des différentes orientations de carrière.

Lamb et Sutherland (2010) considèrent le capital de carrière comme une entité de deux formes d'actifs. Des actifs tangibles tels que la qualification, les compétences techniques et les savoir-faire, et des actifs intangibles tels que les savoir-être, l'intelligence émotionnelle, la capacité d'adaptation individuelle et le contexte dans lequel l'individu est positionné.

Valorisé dans le courant de carrières nomades, le capital de carrière constitue une propriété individuelle dont la mobilisation joue un rôle fondateur dans le parcours de carrière de l'individu (Zikic, 2015). En guise de synthèse, Cadin *et al.* (2000, 2003) proposent dans la Figure 1 une représentation du cycle de la carrière nomade.

Figure 1. Schéma théorique du courant des carrières nomades inspiré de Cadin et al., 2003, 2000)



Le schéma retrace les concepts clés du courant de pensée et expose les liens permettant de passer d'un concept à un autre (Cadin *et al.*, 2000). Cette présentation suppose que les individus vivent diverses expériences d'ordre professionnel, personnel ou bénévole, contribuant à développer des compétences de carrière. L'individu prend conscience des savoirs et savoir-faire acquis lors de ces expériences et les transforme en compétences. L'accumulation et la combinaison entre les compétences de carrière constituent un capital de carrière qui sera exploité in-fine et prendra sens dans différentes arènes institutionnelles (Tremblay, 2003). Le caractère transférable de ces compétences permet de les transposer tant sur le plan individuel que collectif (Arthur *et al.*, 1999). Les arènes institutionnelles sont un espace permettant à l'individu d'investir dans son capital de carrière. Elles sont constituées par l'entreprise à laquelle l'individu appartient, un métier vers lequel il entend évoluer, ou encore l'ensemble de l'industrie.

En fonction de l'arène institutionnelle choisie, une personne accumule de nouvelles expériences qui s'ajouteront à son capital de carrière (Cadin *et al.*, 2000, 2003). L'individu devient ainsi un « capitaliste de carrière » (Inkson et Arthur, 2001) qui évolue dans différentes arènes avec un capital de carrière transférable. Toutefois, cela ne va pas sans risque. Les arènes imposent des règles de jeu, auxquelles l'individu doit s'adapter, constituant des contraintes et/ou des ressources pour le développement de sa carrière (Cadin *et al.*, 2000).

D'un point de vue empirique, l'accumulation des capitaux de carrière dans une entreprise ou une société construit un *pool* de compétences diversifiées au bénéfice du

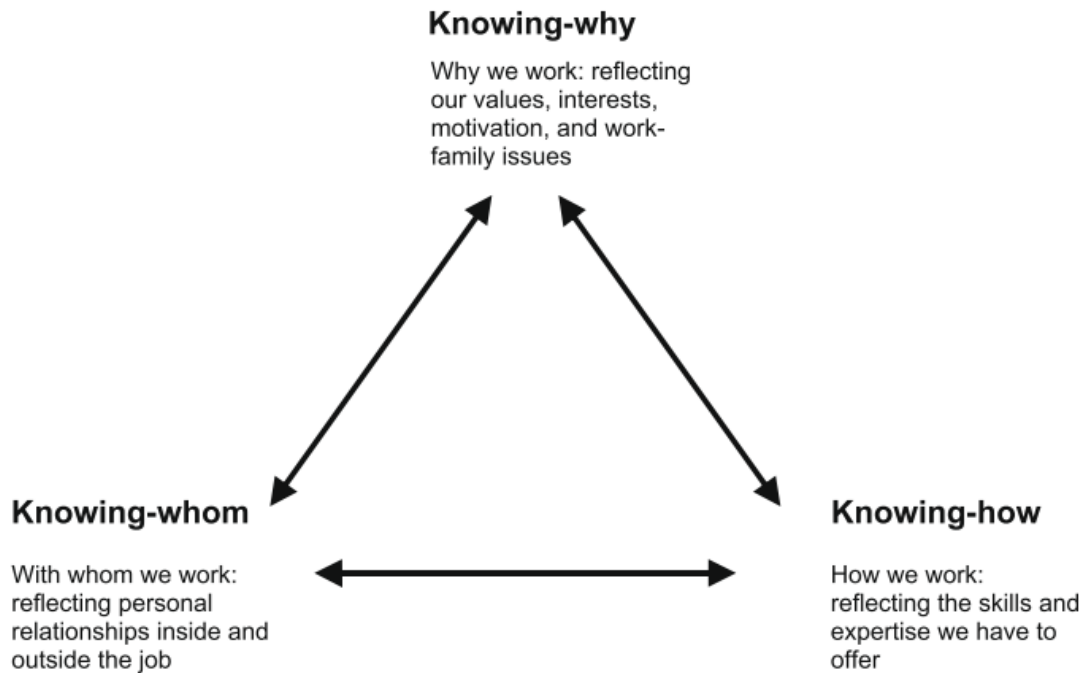
développement de l'espace professionnel. En ce sens, Arthur *et al.* (1995) soulignent l'avantage du développement du capital de carrière à la fois pour les individus et pour l'organisation. Le rapprochement de ces deux niveaux d'analyse nous invite à questionner l'articulation des composantes du capital de carrière et son impact tant sur l'individu que sur l'organisation.

2.3. Interaction et combinaison au cœur du capital de carrière

La majorité des recherches publiées dans la littérature du courant nomade traitent le capital de carrière dans sa conception initiale. Une attention particulière est souvent portée aux trois premières formes de *knowings*, à savoir les *knowing-how*, *knowing-why* et *knowing-whom*. Par ailleurs, les premières études sur les compétences de carrière évoquent l'accumulation des trois formes de *knowings* (Arthur *et al.*, 1995) sans pour autant expliciter l'interaction qui peut exister entre elles¹⁵. Dans cette sous-partie, nous analyserons ce que recouvre la combinaison entre ces compétences de carrière en nous appuyant principalement sur les travaux de Parker *et al.* (2009) qui proposent un nouveau cadre théorique, celui de la « carrière intelligente ». Ils retracent les différentes interactions entre les composantes du capital de carrière illustrées dans la figure 2 et l'encadré 3.

¹⁵ « Although each example highlights a particular arena of competency accumulation, the three arenas interact with one another » (Arthur *et al.*, 1995, p.11)

Figure 2. Interactions entre trois formes de knowings (Parker et al., 2009)



Encadré 3

Exemple illustratif de la combinaison entre les *knowings* (Parker et al., 2009)

Il est possible d'imaginer que le choix d'un emploi est directement lié à une attirance envers un métier ou une profession (du knowing-why au knowing-how). A l'issue de ce choix, l'appréciation de l'expérience du travail peut affirmer le knowing why de l'individu, permettant de faire de nouvelles connaissances dans le cadre de cette expérience (du knowing-how au knowing-whom) et d'apprendre les codes de l'espace professionnel grâce aux liens établis avec les collègues (du knowing-whom au knowing-how). Les nouvelles connaissances pourraient également encourager, stimuler la motivation et confirmer, dans la mesure du possible, le choix d'emploi (du knowing-whom au knowing-why).

Parker et al. (2009) présentent une recherche contextuelle, dans sa forme et dans son contenu, pour analyser la manière dont s'articule le capital de carrière. En faisant appel à des théories de diverses disciplines, ils mobilisent une approche mixte au service de l'analyse des évolutions des *knowings*. En étudiant les liens d'un *knowing* à un autre, ils réussissent à distinguer deux formes de « connexions ».

La première résume l'expérience vécue par l'individu par le biais de la mise en application de compétences de *knowing-how* et de l'expertise qui en dégage. Pour l'investigation de cette interaction, les auteurs mettent en évidence quatre interrelations ou liens :

**Partie I - Chapitre 1. Les théories de carrière :
d'une posture oppositionnelle à une posture convergente**

- Du *knowing-why* au *knowing-how* : une approche psychologique relative à la différence entre les individus et souvent visible dans l'orientation professionnelle. Ce lien renvoie à certaines théories de la carrière organisationnelle ;
- Du *knowing-how* au *knowing-why* : une approche psychologique générale relative à la conception des tâches. Ce lien fait référence à des théories psychosociales de l'apprentissage ;
- Du *knowing-how* au *knowing-whom* : un prisme mixte sociologique, psychosociale et sociotechnique des théories centrées sur les communautés au travail. Ce lien souligne que la performance individuelle augmente les relations au sein d'un groupe.
- Du *knowing-whom* au *knowing-how* : l'adaptation aux normes du groupe, qui fait appel à la littérature en sociologique et psycho-sociale. Il met en évidence les apports positifs de l'adaptation au groupe sur la performance au travail.

La deuxième forme de « *connexion* » rend compte de la relation directe entre l'individu et son arène institutionnelle. Elle se traduit par deux « corrélations » qui représentent un enjeu important dans le déroulement de carrière:

- Du *knowing-whom* au *knowing-why*, fait référence à la sociologie classique sur l'influence du contexte familial, du statut social et de la culture de la société sur l'identité de l'individu et sa motivation ;
- Du *knowing-why* au *knowing-whom*, s'appuie sur les dimensions qui influencent les liens que les individus établissent et sur une approche psychologique relative à la différence entre les individus, telle que l'extraversion ou l'introversion. Il s'agit de comprendre comment l'individu développe des relations qui peuvent s'avérer utiles.

Les apports les plus importants de cet article de Parker *et al.* (2009) sur l'identification des écrits et des théories susceptibles de rendre compte de l'interaction entre les *knowings* de carrière sont présentés dans un tableau qui figure en Annexe 1.

Les différentes distinctions identifiées entre les liens animant le capital de carrière. En signalant le manque d'interdisciplinarité dans la littérature relative à la carrière, Parker *et al.* (2009) affirment la complémentarité de différentes théories dans l'étude de l'interaction des *knowings*. L'analyse proposée se veut pionnière et apporte une implication essentielle au cadre théorique de la carrière intelligente. Son apport consiste notamment à inviter l'individu à

atteindre ses objectifs de carrière (*knowing-why*) en s'appropriant un rôle dans une arène institutionnelle de son choix (*knowing-how*) et en gagnant une crédibilité vis-à-vis de ses pairs (*knowing-whom*).

Moins d'attention a été portée, nous semble-t-il, aux *knowings* complémentaires proposés par Jones et DeFillippi (1996) ou Bridgstock (2005). Étonnamment la littérature, à notre connaissance, ne consacre pas d'études à l'interaction des *knowing-what*, *knowing-when* et *knowing-where*. Or, comme le souligne Van Maanen (1977) les définitions de carrière diffèrent en fonction du contexte et du temps. La stabilité de l'emploi, les compétences de carrière de l'individu et les opportunités qui se présentent à lui sont intrinsèquement liés à une période ou à moment précis de la carrière (Parker *et al.* 2009, Khapova *et al.*, 2007). La notion du temps est ainsi fondamentale dans le champ de la carrière. Cette notion qui, à notre connaissance, est négligée dans l'étude du capital de carrière, nous semble importante dans la compréhension de l'interaction entre les compétences de carrière.

Au regard de l'état de l'art présenté, il nous semble important d'approfondir la réflexion autour du capital de carrière. La présente étude vise à appréhender l'ensemble des compétences de carrière pour mieux rendre compte de l'approche interactionniste fondatrice du courant de carrières nomades.

2.4. Le nomadisme : un modèle complémentaire au modèle classique ?

Bien que l'émergence des « nouvelles » approches de carrière ait commencé durant les années 90, un débat demeure présent concernant la présumée obsolescence du courant de la carrière « classique » ou « organisationnelle ». Il suffirait de se pencher sur les titres des anciens écrits scientifiques tels que « *Le Pandémonium de carrière: réaligner les organisations et les individus* » (Brousseau, Driver, Eneroth et Larsson, 1996) ou encore « *La carrière est morte, longue vie à la carrière* » (Hall, 1996) pour saisir l'ambiguïté quant à la rupture avec l'ère de la carrière traditionnelle. Cette ambiguïté s'avère toujours d'actualité dans la littérature récente (Falcoz, 2011; Laurent *et al.*, 2011; Pralong et Peretti-Ndiaye, 2016; Pichault *et al.*, 2018). En effet, « *les spécialistes continuent à publier abondamment sur ce thème dans l'optique de promouvoir une approche « postmoderne » de la carrière* » (Dany, 2001, p.11).

Inspiré des efforts de synthèse de Ellig et Thatchenkery (1996), le tableau 5 résume ces deux archétypes.

Tableau 5. Les paradigmes de la carrière traditionnelle et nomade d'après Ellig et Thatchenkery (1996, p.178)

Paradigme de la carrière traditionnelle	Paradigme de la carrière nomade
La mobilité : verticale ; Le progrès est mesuré à l'aune de la vitesse de progression hiérarchique, de l'accroissement du pouvoir et des responsabilités.	Les mobilités : multidirectionnelles ; Les individus cherchent des carrières qu'ils valorisent personnellement, quels que soient les mouvements hiérarchiques.
Une approche normative ; Une vision unique et objective d'une carrière réussie.	Une approche subjective ; Les acteurs confèrent de la valeur et trouvent la signification de leur carrière en interprétant et en y attachant une valeur subjective.
Séparation des sphères professionnelles et domestiques ; La vie professionnelle est distincte de la vie privée, sauf pour les petits entrepreneurs où les deux domaines tendent à se confondre.	Intégration des champs professionnels et privés ; La prolifération d'entités autonomes au sein de grandes firmes permet à l'individu d'agir comme un entrepreneur, facilitant l'intégration de ses préoccupations personnelles et professionnelles.
Une orientation vers la tâche ; Les postes sont regroupés en des entités homogènes, créant une prolifération de carrières fortement spécialisées.	Une orientation vers la contribution ; Les individus mobilisent les compétences nécessaires pour atteindre les résultats, mélangeant les rôles de généralistes et de spécialistes.
Des compétences de carrières spécialisées ; La carrière exige des compétences dans un champ d'expertise étroit.	Des compétences de carrière adaptables aux contextes ; La carrière nécessite des compétences contingentes aux situations.

La transition d'une trajectoire « classique » à une trajectoire « nomade » traduit une augmentation de la prise de risque, un éloignement et une indépendance croissante vis-à-vis des organisations (Cadin *et al.*, 2000). Une indépendance dont certains employés ne voudraient pas bénéficier, comme l'argumentent les écrits de Falcoz (2001), Dany (2004), Bender *et al.* (2009) et Laurent *et al.* (2011). Alors que certains s'affranchissent des frontières organisationnelles, la carrière demeure pour d'autres gérée par l'employeur. En ce sens, le modèle nomade démontre des faiblesses empiriques qui ont été régulièrement mises en évidence dans la littérature (Falcoz, 2001). Le nomadisme se heurte à des carrières construites dans des contextes normatifs imposant une variété de règles en termes de performance et de comportements (Dany, 2003). « Attribuer aux acteurs le pouvoir de se libérer de ces contraintes semble excessif » (Pralong et Peretti, 2016, p.93).

Ce constat présente une réalité générale dans un contexte français, où la carrière organisationnelle reste le « principal vecteur d'une relation d'emploi à long terme » (Falcoz,

2001, p.10), notamment pour les cadres à haut potentiel¹⁶ dans les grandes entreprises. Bien qu'être cadre soit une spécificité franco-française, elle correspond à un statut social depuis les années 1945¹⁷ et une figure emblématique d'un système de salariat classique (Hamiot et Merle 2017). Ce statut est révélateur d'un modèle de carrière « *ascensionnelle sur la base d'un contrat implicite, basé sur les valeurs de loyauté et de confiance réciproques* ». (Hamiot et Merle, 2017, p.93). En d'autres termes, il représente un modèle de carrière « classique » qui demeure d'actualité et qui « relativise le discours sur l'émergence d'un nomadisme généralisé » (Falcoz, 2001, p.11). Dans les faits, différentes études empiriques relatives aux statuts des cadres rappellent que leurs trajectoires de carrière dérogent peu à la carrière traditionnelle (Dany et Rouban, 2004; Pralong et Peretti-Ndiaye, 2016 ; Pralong et Peretti, 2014 ; Rodrigues et Guest, 2010). En ce sens, une enquête¹⁸ de l'Insee publiée en avril 2018 a révélé que les personnes ayant un statut de « salarié » représentent 88,4% de la population active française, soit neuf personnes sur dix. Cette observation montre que la carrière sous sa forme « classique », traduite par le statut de « salarié », demeure fortement présente dans le contexte français. La notion de carrière nomade se heurte à une réalité de grandes entreprises où le *salariat* est fermement privilégié. La carrière traditionnelle constitue la « *modalité la plus souhaitable* » (Pralong et Peretti-Ndiaye, 2016, p.105) pour les individus en France. Ce constat est davantage développé et partagé par Cadin *et al.*, (2000), Falcoz (2001), Pralong (2013) et récemment Hamiot et Merle (2017).

Dès lors, les courants de carrière ne se réduisent pas à une « *une dichotomie binaire* » (Pralong et Peretti, 2016, p.93) entre les formes traditionnelles imposées par l'organisation et les formes nomades inventées par les individus. Pour dépasser cette dichotomie, nous proposerons un ancrage théorique qui combine les deux courants de carrière. Nous supposons une interdépendance entre la dimension subjective et individuelle, et la dimension objective et classique de la carrière. Nous suggérerons d'aller au-delà de l'opposition « *classique VS nomade* » dans le but d'étudier la complémentarité entre les deux, voire la transférabilité entre leurs composantes.

En effet, les articles convoqués portant sur la carrière ont tendance à opposer la théorie de la carrière traditionnelle et celle de la carrière nomade. Ces deux courants se sont construits

¹⁶ Le cadre à haut potentiel se définit essentiellement par sa capacité pressentie à progresser, en termes de promotion, de rapidité d'ascension et d'augmentation continue des responsabilités (Falcoz, 2001)

¹⁷ L'arrêté relatif aux cadres est publié au Journal Officiel du 27 septembre 1945.

¹⁸ Une photographie du marché du travail en 2017 publiée par Insee Première en avril 2018, N°1694.

l'un contre l'autre. La dimension divergente et oppositionnelle est ainsi largement développée dans la littérature. Dès lors, il ne s'agirait pas de prôner le conservatisme face au « nomadisme » de la carrière, ni d'inviter à une gestion individuelle valorisant les parcours nomades de par l'affaiblissement des structures organisationnelles. Il est plutôt question de réconcilier les deux modèles de carrière et de valoriser la dimension convergente et complémentaire qui les allie.

Sur la base de ces prémisses théoriques et en combinant les deux approches, nous définirons la carrière comme *une séquence de mobilités professionnelles contribuant à une valorisation individuelle et assurant une sécurité d'emploi dans un contexte flexible*. Cette définition nous servira de trame de fond afin de répondre à notre questionnement de recherche. Elle s'empare principalement de la pensée nomade en introduisant la variable *sécurité* de la pensée classique. Elle s'adapte aux besoins des individus et n'exclut pas ceux qui souhaiteraient s'inscrire dans une trajectoire classique et verticale de carrière.

Le présent chapitre a permis de rappeler la forte opposition entre les deux courants de carrière et de mettre en valeur leur caractère complémentaire en transférant par exemple des caractéristiques nomades, telles que les *knowings*, dans un courant traditionnel. Notre posture de recherche vise à démontrer que les deux courants de carrière se complètent plus qu'ils ne s'opposent. C'est celle que nous adopterons pour l'investigation de notre objet de recherche, le *mentoring* qui s'apparente à un mode d'accompagnement visant la recherche du sens et la flexibilité dans un contexte organisationnel bien normé.

Synthèse du chapitre 1

Dans ce premier chapitre nous avons présenté les soubassements théoriques de la notion de carrière à travers une lecture chronologique. En identifiant une approche traditionnelle et une approche nomade, nous avons mis en évidence l'évolution de la pensée et les faiblesses de chaque courant. Nous avons précisé son application dans le contexte français et proposé une définition adaptée de la carrière. Une attention particulière a été portée au développement des compétences constituant un *capital de carrière* individuel et transférable.

Dans la première section, nous avons rendu compte de la dimension objective de la notion de carrière. En nous inspirant des caractéristiques du courant traditionnel, nous avons mis en évidence le caractère évolutif de cette notion, les contours de sa gestion et les formes de mobilité professionnelle qu'elle offre. Cependant, les transformations économiques et le manque de considération des besoins individuels ont fait émerger des carrières plafonnées et bloquées, notamment pour la population des femmes. Elles imposent un renouvellement du concept de carrière.

Dans la deuxième section, nous avons rappelé les contributions théoriques du paradigme du nomadisme qui répond à des impératifs d'ordre individuel, organisationnel et économique. Inscrit dans un contexte faible et incertain, le courant nomade invite au développement de compétences de carrière flexibles, dites « *knowings* ». Ces compétences s'articulent autour de six formes et font référence à tout type de savoir transférable acquis durant les expériences antérieures. L'interaction et la combinaison entre ces compétences constituent le *capital de carrière* de l'individu. Or la littérature en la matière accorde peu d'importance aux *knowing-what*, *knowing-when* et *knowing-where*. Notre recherche tente de répondre à ce gap académique. Elle appréhende l'ensemble des compétences afin d'examiner leur interaction dans le *capital de carrière*, et leur intégration dans le cadre organisationnel.

Néanmoins, dans un contexte français, la notion de carrière s'apparente généralement à un modèle classique normatif en opposition avec le modèle de la carrière « *nomade* ». Ce constat nous a invitée à proposer une posture qui rend compte de la

complémentarité et de la transférabilité des concepts entre ces deux courants. Cette posture nous permettra d'investiguer, dans le chapitre 2, la mise en place d'un mode d'accompagnement flexible, le *mentoring*, dans un contexte organisationnel régi par des règles imposées.

Chapitre 2.

L'accompagnement individuel au profit du développement de carrière : focus sur le mentoring

Introduction du chapitre 2

À la croisée d'une carrière classique et d'une carrière nomade, l'organisation confère à l'individu une place essentielle. Elle l'invite à déterminer ses objectifs de carrière et à résoudre par lui-même ses propres problèmes, mais en l'accompagnant (Paul, 2012). Dès lors, elle met en œuvre des dispositifs de soutien et d'accompagnement centrés sur la personne. L'accompagnement - en tant que notion et pratique - est de plus en plus sollicité par les académiques et les praticiens, et il peut prendre des formes multiples. Le présent chapitre est fondé sur une littérature abondante autour de la « nébuleuse d'accompagnement », mais aussi sur la littérature portant sur l'appropriation de ces formes multiples davantage plébiscitées par les entreprises.

Dans la première section, nous passerons en revue les différents modes d'accompagnement. Nous en présenterons les similitudes et les différences en mettant en lumière la pratique du *mentoring*.

La deuxième section appréhende le *mentoring* sous le prisme des outils de gestion. Nous distinguerons ainsi les caractéristiques de sa mise en place, sa typologie et ses usages, avant d'interpréter son rôle dans la gestion de carrière et notamment dans le développement des compétences de carrière des individus.

À la charnière de ces deux positionnements, nous ferons émerger la notion d'« *expérience mentorale* », contribuant à rendre compte du processus d'appropriation du *mentoring* et du vécu individuel de chacun des *mentors* et des *mentees*. Cette suggestion théorique se fonde sur la littérature psychologique autour de la notion d'expérience individuelle, mettant en évidence la dimension cognitive et subjective dans la réussite ou l'échec d'un programme *mentoral* et dans le développement des compétences de carrière.

Enfin, nous esquisserons une première conceptualisation et une définition de la notion d'« *expérience mentorale* » constituant notre objet de recherche.

Section 1. La nébuleuse d'accompagnement

1.1. L'accompagnement : entre notion et processus

La notion d'accompagnement se généralise depuis les années 90 et génère un questionnement transversal. L'émergence d'une démarche d'accompagnement était une réponse à un climat de crise dû au délitement du lien social et à la fragilisation des systèmes de valeurs durant les années 90 (Paul, 2004). L'accompagnement, comme logique de rassemblement, répond au conflit entre les tendances individualistes et la socialisation. Les productions scientifiques et professionnelles qui y sont dédiées font une cartographie complète sur le sujet dans quatre secteurs majoritairement concernés : le travail social, l'éducation et la formation, le secteur de la santé et la gestion des emplois et des compétences (insertion, orientation, ressources humaines) (Ardoino, 2000 ; Paul, 2009). Cette transversalité renvoie à une valorisation d'un individu qui se veut indépendant, mobile, autonome, devant se créer et créer son réseau (Foucart, 2008). De plus en plus sollicité, l'accompagnement devient un concept polymorphe et un paradigme incontournable (Ardoino, 2000). Les écrits en la matière révèlent son intérêt social, ses recettes et ses usages particuliers¹⁹.

Historiquement, Paul (2004) suggère un rattachement des fondements conceptuels de l'accompagnement à trois modes relationnels et traditionnels, à savoir l'initiatique, la maïeutique et la thérapeutique. Le mode initiatique (1) réfère au personnage mythique d'Ulysse. Il vise l'insertion de l'aspect « humain » où l'individu découvre sa propre voix dans un double mouvement d'autonomie et d'intégration dans la société. La maïeutique (2), chère à Socrate et Platon, vise à ce que chacun se constitue comme une personne auto-référente induisant un retour sur soi. La thérapeutique (3), s'inspire d'Hippocrate et invite à prendre soin de l'Être et à concilier l'âme et le corps. Cet ancrage historique définit l'accompagnement comme un fondement qui a traversé l'histoire humaine et en induit la posture (Paul, 2004).

Dans la même lignée, les travaux de Foucart (2008) rappellent que la sémantique du terme « accompagner » renvoie aux métaphores du voyage induisant à la fois la dynamique de

¹⁹ Comme celui de la Validation des acquis de l'expérience (VAE), le Bilan de compétences ou la conduite de changement (M. Paul, 2009)

mouvement et l'action : aller et marcher avec quelqu'un. Selon Paul, « *accompagner c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui* » (Paul, 2004, p.308). La notion d'accompagnement porte alors, parallèlement, la marque d'une présence et d'un engagement dans une action commune. Elle revêt trois caractères (Foucart, 2008, p.115) :

- relationnel (sur le mode d'une connexion) : se joindre à quelqu'un ;
- temporel (sur le mode de la synchronicité) : être avec en même temps ;
- spatial (sur le mode d'un déplacement) : pour aller où il va.

Dans les faits, l'accompagnement devient un concept qui suppose une intention à poursuivre, un « sujet » à accompagner, une relation intersubjective entre les personnes (Ardoino, 2000) et des actions à poser (Lafortune, 2008). C'est un processus qui engage une personne accompagnée (Paul, 2004) et une personne accompagnatrice, sous forme de rencontres individuelles mettant en valeur la personne accompagnée.

Si cette conception est communément partagée dans la littérature (Lafortune, 2008), selon d'autres auteurs (Dionne, 2004 ; Lafortune et Deaudelin, 2001), l'accompagnement s'adresse à un collectif durant un processus de changement. Il est mis en place pour un groupe de personnes pour les soutenir dans la construction des connaissances et le développement de nouvelles compétences dans un contexte de changement. Il suppose un suivi du collectif accompagné et tient compte des interactions et des conflits sociocognitifs dus au changement prescrit. Généralement réalisé en dyade auprès de groupes, ce type d'accompagnement suscite les réflexions et la remise en question de ses acteurs, s'apparente à des actions, et fait l'objet d'une analyse finale et d'éventuels ajustements (Lafortune, 2008). Désigné comme « accompagnement socio-constructif », il s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste qui se veut « *un soutien axé sur la construction des connaissances (et le développement des compétences) des personnes accompagnées en interaction (et réflexion) avec les pairs* » (Lafortune, 2008, p.12).

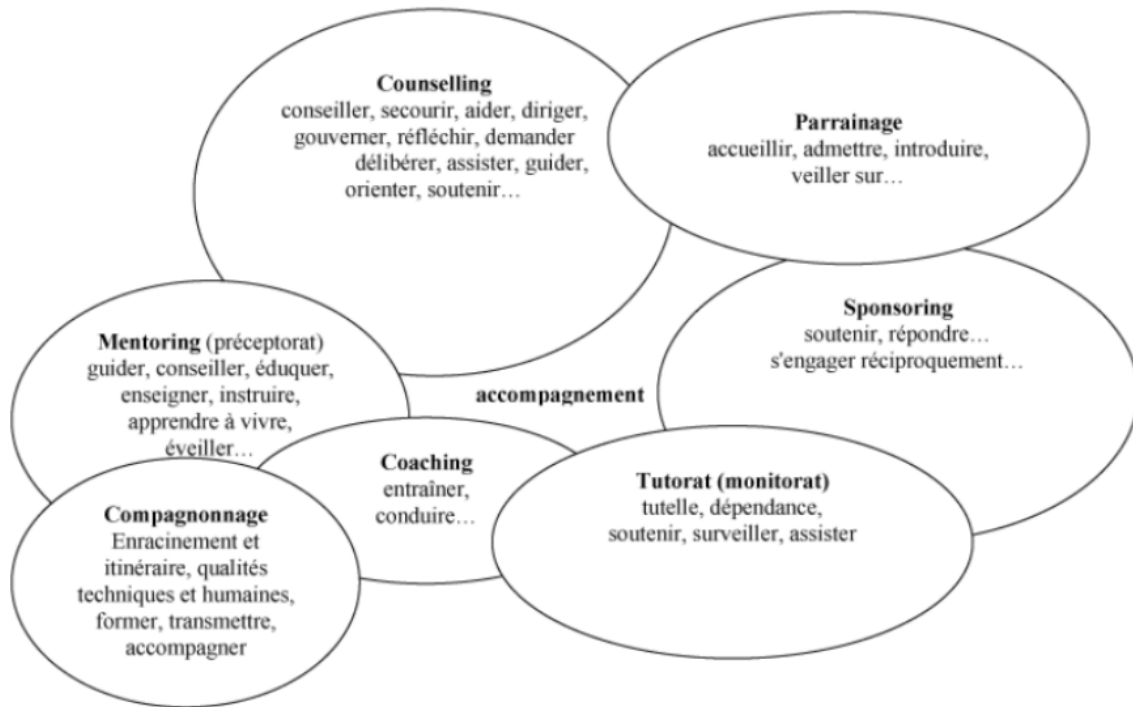
En ce sens, l'accompagnement ne concerne pas initialement un métier, ni une technique professionnelle, mais une manière d'exercer des pratiques par ailleurs techniquement définies (M. Paul, 2004). Il s'agit moins de « *rendre autonome* » l'individu que de solliciter son autonomie et s'appuyer sur ses ressources propres (Paul, 2012). Cette démarche est dotée à la fois d'une visée « productive » qui définit l'accompagnement comme un investissement qui contribue à améliorer la productivité, et d'une visée « constructive » où l'accompagnement est perçu comme un projet et un enrichissement de soi. Par le biais de l'accompagnement, l'individu « porteur » devient « acteur », notamment dans le cadre de sa carrière (Paul, 2012).

Cette démarche comprend une position d'éthique, particulièrement lorsqu'elle se veut prescrite par l'organisation (Ardoino, 2000). Elle induit un ensemble de comportements et de conduites associés à des savoirs théoriques et pratiques relatifs à son application. Cette posture conduit nécessairement à un questionnement et une recherche d'autres typologies de relations, différentes de celles centrées sur le pouvoir et la domination (Paul, 2012). Elle présente un caractère réflexif et critique.

Outre la posture d'éthique, l'accompagnateur doit s'approprier une posture de non-savoir, privilégiant la connaissance qui naît des échanges et des dialogues. Bien qu'il ne puisse prétendre à l'ignorance, il est invité à encourager une recherche mutuelle du sens avec une posture d'écoute attentive et de dialogue (Paul, 2012). D'ailleurs, la littérature autour de l'accompagnement définit la posture à adopter comme labile, fluide et en constante redéfinition et ajustement au regard de son contexte (Paul, 2012). Elle renvoie à un nouveau paradigme professionnel et une posture qui consiste à « *ne pas faire ni dire à la place de l'autre* » (Paul, 2002, p.53). L'accompagnateur est ainsi amené à faire preuve d'ouverture et d'adaptation.

La diffusion de l'accompagnement dans différents champs sociaux permet d'identifier ses différentes nuances. Les travaux de Paul (2004) font une recension des pratiques qui se déclarent relever de l'accompagnement, comme le *counseling*, le *coaching*, le tutorat, le parrainage ou encore le *mentoring*. Un flottement terminologique que l'auteure désigne par le terme « *nébuleuse d'accompagnement* ». La figure 3 présente les principales pratiques identifiées dans les recherches de Paul (2007).

Figure 3. La nébuleuse d'accompagnement (Paul, 2007)



Bien que ces formes bénéficient d'un « air de famille » et appartiennent au champ sémantique du verbe accompagner, elles diffèrent dans le sens et dans l'action. Ces pratiques « tendent plus ou moins à la professionnalisation, et se développent dans l'urgence et la concurrence, les unes tentant d'inclure tout ou partie des autres » (Paul, 2002, p.43). Chacune tend à recouvrir une réalité spécifique et varie selon le secteur d'application.

Les écrits de Lafortune (2008) présentent ce mode d'accompagnement comme un allié nécessaire d'un changement. La mise en œuvre d'une mutation majeure ne peut se réaliser sans une forme d'accompagnement. En ce sens, l'accompagnement est appréhendé aujourd'hui dans les organisations comme un « dispositif » ou encore une « commande sociale » (Paul, 2012). Sa mise en place tend à « lutter contre ce qui fait problème », et est dédiée à des publics cibles qui reçoivent l'injonction de devoir être accompagnés (Paul, 2012).

1.2. Prolifération des modes d'accompagnement

1.2.1. Le tutorat

Le tutorat repose sur une relation entre un maître et un apprenti. Selon Fredy-Planchot (2007), le tutorat revêt une double mission. Dans un premier temps, il s'inscrit dans un registre de transmission et d'aide à l'acquisition d'un métier entre un professionnel confirmé et une personne novice dans le métier (Veillard, 2004). Il contribue à assurer à la fois l'accueil et l'intégration des individus nouvellement embauchés. Ce faisant, le tuteur accompagne la nouvelle recrue dans ses premiers pas dans le nouveau contexte organisationnel. Cette double logique de soutien et de transmission des savoirs et des valeurs d'un corps de métier est communément partagée dans la littérature. Les travaux de Paul (2004) accordent une attention particulière au modèle traditionnel de tutorat en insistant sur le rôle du tuteur qui dépasse la simple transmission des pratiques professionnelles. L'auteure rappelle, par ailleurs, la sémantique de ce terme latin qui définit le tuteur comme un défenseur, un protecteur et/ou un gardien. Par extension de sens, le tuteur se voit octroyer une fonction de « facilitateur » qui consiste à aider un jeune à réfléchir, à se familiariser et à se former au travers d'une expérience. Cette fonction est souvent rapprochée à la notion du compagnonnage²⁰ (Fredy-Planchot, 2007 ; Vladimir, 2018).

Par ailleurs, le rapport de Masingue (2009) adressé au Secrétaire d'État chargé de l'emploi en France détaille cinq formes de tutorat identifiées au sein des organisations françaises. Les travaux de Pezet et Le Roux (2012) les présentent succinctement comme suit :

- *Le tutorat « classique » : transmission de compétences d'un salarié expérimenté vers un salarié en formation, en apprentissage ou en professionnalisation par exemple.*
- *Le tutorat « croisé » : au sein d'un binôme, chacun est alternativement tuteur et tuteur. Le savoir-faire de l'un s'échangeant par exemple avec les capacités en informatique de l'autre. Cette pratique peut être développée de façon informelle.*
- *Le tutorat « inversé » : dans cette situation, le senior s'initie à de nouvelles techniques auprès d'un tuteur plus jeune.*

²⁰ Le compagnonnage peut-être défini comme « une approche pédagogique fondée sur une situation de travail accompagnée [et un] outil de socialisation professionnelle » (Fredy-Planchot, 2007, p.24).

- *Le tutorat « d'expertise » : dans ce cas de figure, le tuteur maîtrise une expertise rare et complexe.*
- *Le tutorat « hiérarchique » : ici, la fonction managériale se double d'une fonction pédagogique.*

Dans le cas d'une déperdition de compétences due au départ des personnes expérimentées, le tutorat constitue un outil de transfert de compétences entre générations pour faire face au risque de pénurie et assurer un transfert des savoir-faire, de la culture et des valeurs de l'entreprise (Fredy-Planchot, 2007). Cette transmission entre les générations contribue à développer les compétences collectives définies comme « *la faculté de résoudre ensemble des problèmes, de contribuer au fonctionnement de l'organisation tout en s'adaptant au changement à partir de savoirs partagés et d'échanges informels* » (Vladimir, 2018, p.103). Dès lors, le tutorat constitue un moyen essentiel pour le développement de la compétence collective, à condition qu'il soit ajusté aux enjeux actuels des entreprises.

Bien que la recherche axée sur cette pratique conduise à un quasi-consensus quant à son efficacité (Pezet et Le Roux, 2012), sa valeur varie en fonction du contexte et de la nature des activités. Selon Vladimir (2018), il s'avère urgent de dépasser la logique institutionnelle du modèle de tutorat qui le réduit au maintien strict d'un métier et ne permet pas d'atteindre l'objectif principal de l'entreprise.

1.2.2. Le coaching

La place du *coaching* dans l'accompagnement et l'optimisation du potentiel de la personne ou d'un groupe de personnes est grandissante (Angel et Amar, 2017). Il a été initialement inspiré des pratiques du milieu sportif et a connu une évolution de sens ces dernières années (Pezet et Le Roux, 2012).

Le *coaching* renvoie principalement à l'action et à l'efficacité développée grâce au suivi d'un entraîneur sportif, appelé *coach*. Il est associé au registre de la conduite et bien souvent à la notion de performance (Paul, 2007). Un *coach* est ainsi présenté comme un « accoucheur de talents » (Boltanski et Chiapello, 1999) ou un « donneur de souffle » ayant une posture active orientée vers les résultats. Inspiré de la maïeutique socratique, le *coaching* devient « *l'art d'aider une personne à trouver ses propres solutions* » (Delivré, 2013, p.27).

Dans sa conception organisationnelle, le *coaching* s'apparente au développement du potentiel professionnel. Il constitue un outil gestionnaire qui s'est imposé aux États-Unis et au

Canada depuis plus de trente ans (Paul, 2002). Il a été introduit en France par la Société Française de Coaching en 1996 et se définit comme un « *accompagnement d'une personne à partir de ses besoins professionnels pour le développement de son potentiel et de ses savoir-faire* » (Queuniet, 2001), ou encore comme « *un processus d'accompagnement destiné à favoriser un environnement de croissance et d'optimisation du potentiel de la personne en situation professionnelle* » (Angel et Amar, 2005).

Les entreprises ont tendance à recourir au processus de *coaching* et à faire appel à des *coaches* externes, mobilisant des outils, des moyens d'écoute et de questionnement apportant un éclairage à une problématique définie. En ce sens, Fatien (2008) suggère les principales fonctions d'un *coach* :

- *Développement de la capacité cognitive du coaché telle que la capacité d'analyse, de réflexion, d'évaluation ou encore de la prise de décision, la prise de recul ;*
- *Développement de la capacité d'agir face aux imprévus et de surmonter les difficultés ;*
- *Développement de la capacité de gestion ;*
- *Développement du bien-être et de l'équilibre personnel.*

Au-delà des professionnels externes, les fonctions de « *coach interne* » et « *manager coach* » se développent davantage dans les entreprises mettant en avant l'intérêt d'une démarche d'optimisation de performance par le *coaching* (Angel et Amar, 2015). Cette démarche présente l'avantage de pouvoir activer les compétences en mobilisant les ressources internes, le partage d'une culture et d'un langage organisationnel commun entre le *coach* et le *coaché*, ainsi qu'un moindre coût financier que représente l'intervenant interne (Angel et Amar, 2015). Toutefois, elle apporte une ambiguïté quant à la neutralité de la posture du *coach* et aux liens opérationnels étroits avec le *coaché*.

Il est plus fréquent que certaines personnes y aient recours à titre individuel et assument ses frais (Delivré, 2013). Le but est d'avoir une meilleure performance et la réalisation des objectifs préalablement fixés (Angel et Amar, 2015).

1.2.3. Le *counseling*

Le « *counseling* » a émergé aux États-Unis en 1908, désignant un processus d'aide à l'orientation professionnelle. Il s'inscrit dans un cadre psychologique et social et se centre sur

l'épanouissement de la personne. On distingue le *counseling* personnel, le *counseling* vocationnel et le *counseling* psychothérapeutique. Il s'apparente à l'univers de l'aide, du soutien psychologique et de la guidance.

Introduit en France dans les années 1930, ce terme n'a pas de traduction adéquate en français (Vincent et Hamad, 2001). Il a été développé en France sur la base des travaux de Carl Rogers qui le définit comme un ensemble de consultations directes avec un individu, en vue de l'aider à changer ses attitudes et son comportement (Rogers, 1942). En ce sens, le *counseling* est un processus structuré en étapes dont l'élément central est la relation. Paul (2002) présente les éléments déterminants de ce processus comme suit :

- *l'alliance de travail qui définit la réciprocité de l'engagement ;*
- *la qualité elle-même de la relation, c'est-à-dire du lien, de ce qui se passe entre les personnes ;*
- *l'expérience affective qui s'y joue, mobilisatrice.*

De par ce processus, le *counseling* ne se centre pas sur le problème, mais sur la relation qui se construit avec la personne en difficulté. Il est présenté par Vincent et Hamad (2001) comme un processus dans la durée, où l'on assiste à un changement dans l'état psychologique de la personne accompagnée. De plus, le dispositif peut s'étendre de la relation duelle au collectif. Il repose initialement sur les valeurs de délibération (intérieure), de réflexion et de décision, de sagesse, de prudence et d'habileté (M. Paul, 2007). Dans cette lignée, Tourette-Turgis (1997) considère que le *counseling* permet de développer une écoute et un échange entre les individus dans le but de réduire une « charge traumatique » et d'aider les personnes à s'adapter à de nouvelles réalités, notamment dans le domaine de la santé.

Appliqué au cadre organisationnel, le *counseling* a fait l'objet de différentes recherches mettant en évidence son efficacité pour les individus (Bernes, Bardick et Orr, 2007; Spurr, Kauffeld, Barthauer et Heinemann, 2015). D'autres auteurs considèrent que le *counseling* de carrière contribue à améliorer l'adaptabilité et l'interaction individus-environnement et amène à une meilleure connaissance de soi (Verbruggen et Sels, 2008).

Le *counseling* désigne généralement un mode d'accompagnement dont la visée est d'apporter une assistance psychologique à un groupe ou à une personne dans un contexte problématique. C'est un ensemble de pratiques diverses qui consistent à orienter, informer et aider (Vincent et Hamad, 2001). Le *coaching* serait alors un outil d'accompagnement issu du *counseling*, notamment pour l'orientation de carrière (Savickas, 2015).

1.2.4. Le mentoring

Le *mentoring*, terminologie anglaise, trouve ses racines dans la mythologie grecque de l'Odyssée d'Homère²¹. Tout comme l'Odyssée est devenue le prototype du voyage, le nom de *Mentor*, en perdant sa majuscule, est devenu « *un mot de la langue de tous les jours, un substantif désignant un rôle particulier, celui de guide, de conseiller, de maître* » (Renée Houde, 2001).

La première étude qui a mis en évidence la relation *mentorale* est intitulée « Les Aventures de Télémaque », de l'écrivain français François de Fénelon, en 1790. Plus tard, Levinson (1978) s'est intéressé à l'impact du *mentoring* dans le développement de l'homme adulte dans son livre « Seasons of man's life ».

Dans le monde de l'entreprise, l'Américaine Kathy Kram (1985) est l'auteure la plus citée dans la littérature sur le sujet. Elle a posé les premiers fondements théoriques de la relation *mentorale* et son impact sur le développement des femmes et des hommes dans le travail. Le *mentoring* constitue ainsi une relation entre une personne plus âgée et plus expérimentée, désignée « *mentor* », et une personne plus jeune et moins expérimentée, désignée « protégé²² » ou « *mentee* », dont l'objet est de contribuer au développement à la fois en termes de performance et de carrière (Abonneau et Campoy, 2012 ; Ragins et Kram, 2007).

La pratique de *mentoring* s'est initialement formalisée dans les universités, les écoles, les associations et les entreprises américaines à partir des années 1970. Elle était conçue comme un moyen innovant favorisant l'accomplissement personnel et contribuant à la productivité des organisations. Mais les premières réussites ont dépassé les attentes et ont conduit les professionnels à développer et à affiner son mode d'application (Higgins et Kram, 2001). À l'instar des trois quarts des organisations américaines ayant instauré des programmes de *mentoring*, la pratique a été largement répandue au Canada, en Australie et en Angleterre (Smith, Howard et Harrington, 2005). Le *mentoring* occupe aujourd'hui une place reconnue au service de la performance des organisations (D'Abate et Eddy, 2003; Thurston, D'Abate et Eddy, 2012), et constitue un domaine professionnel et de recherche bien établi (Hezlett et Gibson, 2005).

²¹ Dans l'Odyssée d'Homère, Ulysse était tenu de vaquer à ses occupations de guerrier et il avait confié à son sage et fiable ami *Mentor* la tâche de surveiller, de guider et d'éduquer son fils Télémaque.

²² Il importe de noter, par ailleurs, que le terme « protégé », utilisé en anglais tel quel, ne semble pas très approprié en langue française car il donne une connotation paternaliste qui n'est plus d'actualité dans la pratique moderne du *mentoring* (Mitrano-Méda, 2012). Nous mobiliserons pour notre part plus facilement le terme « *mentee* ».

Cette notion s'enrichit et devient une relation de développement intégrée dans le contexte de la carrière (Ragins et Kram, 2007) qui inscrit ses bénéficiaires dans une logique de long terme (Szczyglak, 2014). La littérature en la matière insiste sur les premières contributions de Kram (1983, 1985) postulant que le *mentoring* remplit principalement deux fonctions : le développement professionnel et l'intégration psychosociale. Le tableau 6 détaille ces différentes fonctions.

Les fonctions psychosociales renvoient aux aspects de la relation renforçant l'identité, le sentiment de compétence et l'efficacité dans le cadre professionnel (Kram, 1985). Ces fonctions s'articulent autour de quatre activités : *role modelling*, *counseling*, acceptation et confirmation, conseil et amitié.

Quant aux fonctions de développement de la carrière, elles correspondent aux aspects de la relation favorisant la progression de carrière du *mentee*. Elles comprennent cinq activités : exposition et visibilité, *coaching*, *sponsoring*, protection, et défis (Kram, 1985). La littérature récente fait référence à ces fonctions comme fondements de la relation *mentorale* (Walker et Yip, 2018 ; Van Vianen *et al.*, 2018 ; Arora, O'Neill, Blake-Beard et Rangnekar, 2017 ; Silvester Ivanaj et Persson, 2012 ; Ragins et Kram, 2007 ; O'Neill, 2005).

Tableau 6. Les fonctions de mentoring reprises par O'Neil (2005, d'après Ivanaj et Persson, 2012)

Fonctions de développement de la carrière	Fonctions psychosociales
<u>Exposition et visibilité</u> Créer des opportunités pour que les preneurs de décisions voient et apprécient la compétence, les capacités et les talents professionnels de l'individu.	<u>Role modelling</u> Afficher des attitudes appropriées, des valeurs et des comportements à suivre.
<u>Coaching</u> Partager des idées. Fournir des feed-back. Proposer des stratégies pour atteindre les objectifs du travail.	<u>Counseling</u> Écouter et partager les problèmes personnels et professionnels. Offrir des conseils. Soutenir et montrer de l'empathie.
<u>Sponsoring</u> Soutenir et défendre les individus.	<u>Acceptation et confirmation</u> Respecter et croire à la capacité des individus.

<p><u>Protection</u> Protéger et minimiser les risques de se retrouver dans des situations délicates.</p>	<p><u>Conseil et amitié</u> Mener des interactions informelles au travail et discuter de sujets variés.</p>
<p><u>Défis</u> Attribuer des tâches de travail qui sont difficiles et stimulantes.</p>	

Le *coaching* et le *counseling* constituent donc des éléments clés du *mentoring*. Ce dernier ne se résume pas à un transfert de connaissances entre un *mentor* et un *mentee*, il incorpore aussi des visées d'autres pratiques d'accompagnement. Ce faisant, il ne se substitue pas à ces pratiques, mais rend compte de la diversité des compétences qu'il contribue à développer.

D'autres auteurs (Allen, Eby, Poteet, Lentz et Lima, 2004 ; Ramaswami et Dreher, 2010) évoquent les apports du *mentoring* en distinguant ses effets objectifs, comme la promotion, et ses effets subjectifs, tels que l'implication organisationnelle et la satisfaction professionnelle. Arora et Rangnekar (2014) se penchent particulièrement sur la mise en place du *mentoring* en étudiant les programmes proposés par les entreprises. Ils soulignent les apports positifs de cette pratique dans le développement des compétences du *mentee* et dans l'apprentissage personnel.

Dans la même lignée, Paul (2004) met en avant le caractère de réciprocité et de solidarité intergénérationnelle de la relation *mentorale*. Le *mentor* s'inscrit dans un registre de « conduite » et de « guidage » qui évolue tout au long de la relation (Deschamps, Fatien et Geindre, 2010). Fletcher et Ragins (2007) considèrent le *mentoring* comme une relation interdépendante qui promeut la croissance et le développement mutuels dans un contexte de carrière. De plus en plus plébiscitée par les organisations, cette pratique joue un rôle important dans la gestion de l'entreprise (Ivanaj et Persson, 2012). Elle est davantage présentée comme une relation profitable, le plus souvent entre un manager expérimenté et un manager moins expérimenté, qui prend place parmi les leviers efficaces du développement des ressources humaines (Ivanaj et Persson, 2012). Dans ce contexte, le *mentoring* s'inscrit dans la réalisation des objectifs stratégiques en contribuant au développement de carrière, du *mentee* principalement, et en évitant la perte de compétences cruciales notamment pour le *mentor*. En ce sens, il constitue un levier de fidélisation des talents et de construction du sentiment d'attachement affectif (Abonneau et Campoy, 2012) au sein des entreprises et contribue à diminuer le *turnover* et à valoriser le capital humain (Tjan, 2011). Il se présente également

comme un outil de soutien pour les individus ayant constamment besoin de s'adapter au changement (Cranwell-Ward, Bossons et Gover, 2004 ; Mitrano-Méda, 2012).

Au regard de cette recension des écrits, nous retenons que le *mentoring* est largement assimilé à une relation d'échange intergénérationnelle intégrée à un contexte précis, dans le but de contribuer au développement personnel et professionnel mutuel de ses acteurs, *mentor* et *mentee*.

1.3. Similitudes et divergences

La littérature autour de cette « nébuleuse d'accompagnement » (Paul, 2002; Pezet et Le Roux, 2012) fait la distinction entre les rôles de ses différents acteurs.

Dans un effort de comparaison, Houde (1996) distingue les limites du *coaching* par rapport au *mentoring* : alors que le *mentoring* se positionne dans une perspective interpersonnelle et intergénérationnelle sur le long terme, le *coaching*, de par sa nature cognitivo-comportementale, vise clairement une efficacité définie à court terme. Dans la même lignée, Paul (2004) suggère que le *mentoring* se distinguerait du *coaching* et du tutorat par le fait qu'il est davantage orienté vers la quête de sens plutôt que vers l'acquisition de techniques. Il se différencierait également du *counseling* par son ancrage vers l'action et une orientation moindre vers la psychologie.

À l'instar de ces auteurs, Ivanaj et Persson (2012) mettent en évidence la différence entre le tutorat qui fait émerger des savoirs professionnels tels que les savoir-faire, et le *mentoring* qui vise la transmission d'un savoir-être. En ce sens, il est important de rappeler que le *coaching* est souvent considéré comme un outil du *mentoring*, notamment dans la littérature anglo-saxonne (Damart et Pezet, 2008). Dans un cadre organisationnel, ces deux notions peuvent partager un objectif commun et elles tendent, avec le temps, à se confondre (Clutterbuck et Megginson, 2005). C'est sans doute pour cette raison qu'une confusion persiste aujourd'hui entre ces formes d'accompagnement (Dardouri, 2019).

Pour Alves *et al.* (2014), le *counseling* ne constitue pas une pratique d'orientation. Le *coaching*, le tutorat et le *mentoring* sont considérés comme les pratiques d'accompagnement les plus développées dans les organisations. Les auteurs différencient le *mentoring* du *coaching* et du tutorat en rappelant le rôle du *mentor* :

- *Le mentor est un praticien de son métier. Sa légitimité vient donc du fait de sa connaissance du métier, du secteur et de son réseau professionnel ;*

- *Le mentor s'inscrit dans une perspective individuelle ; il convient de valoriser le cheminement de la personne accompagnée, dépassant son cadre actuel d'activité ;*
- *Le mentor ne se centre pas spécifiquement sur des problèmes à résoudre ou sur des objectifs à atteindre, mais plutôt sur la professionnalisation de la personne accompagnée. Le mentor est donc en définitive à la fois un « modèle » et un « guide ».*

La littérature retrace les points de divergence entre les différents modes d'accompagnement, et une attention particulière est portée à la distinction entre le *mentoring* et le *coaching*. Le tutorat, avec son caractère technique et instantané, et le *counseling*, avec son caractère psychologique, sont considérés comme facilement identifiables et ne font pas l'objet d'autant d'interrogations. En conclusion, le tableau 7 retrace les principaux points de divergence entre le *mentoring* et le *coaching*, inspirés de différentes productions scientifiques (Alves *et al.*, 2014; Benabou et Benabou, 2000; Dardouri, 2019; Guay, 2002; Houde, 2001).

Tableau 7. Comparaison entre le coaching et le mentoring

	<i>Coaching</i>	<i>Mentoring</i>
Type de relation	Relation fonctionnelle orientée vers la tâche à accomplir, les besoins à court terme. But ultime : maîtrise des compétences liées à la fonction.	Relation personnelle orientée vers des objectifs de développement professionnel et personnel à moyen terme. But ultime : autonomie, confiance en soi, capacité à agir sur son développement professionnel.
Zones du savoir	Activités d'apprentissage axées d'abord sur le savoir-faire, les deux autres, les attitudes et le savoir-être, étant présentes de manière incidente.	Activités intenses d'apprentissage orientées vers les attitudes, le savoir-être et le savoir-faire.
Extension des changements	Interactions avec la personne coachée à caractère professionnel ; Champ plus restreint, plus précis.	Intégration à grande composante affective ; Champ plus vaste, impliquant à la limite toute la personne et ses zones de vie (vision holistique).
Enjeux	Apprentissage (<i>learning</i>) Utilisation efficace des compétences actuelles du protégé.	Apprentissage et croissance (<i>learning and growing</i>) Actualisation, mise en valeur du potentiel du <i>mentee</i> .

Modélisation	Le coach instruit ou guide une équipe. Il suscite le respect par ses compétences professionnelles. Il devient parfois un modèle.	Le <i>mentor</i> a une relation privilégiée avec une personne en particulier. Il est un modèle qui suscite le respect et l'admiration envers sa personne.
Statut organisationnel (et ligne hiérarchique)	Le coach est souvent une personne externe de l'entreprise. Dans le cas d'un coaching interne, le coach peut être le supérieur immédiat.	Le <i>mentor</i> ne doit pas être le supérieur immédiat du <i>mentee</i> afin d'assurer la confidentialité, de favoriser la confiance réciproque, et d'éviter que le <i>mentor</i> se retrouve dans un rôle d'évaluation du <i>mentee</i> qui pourrait être conflictuel.
Valeurs	Activités d'apprentissage et interventions d'ordre technique ou professionnel axées sur la performance.	Activités axées sur l'actualisation de soi du <i>mentee</i> et sur le développement d'une plus grande compétence. Engagement « politique » du <i>mentor</i> (protège, représente ou négocie pour le protégé, l'introduit dans divers réseaux d'influence).

Pour des professionnels d'accompagnement, le *mentoring* ne peut pas être confondu avec le tutorat car ce dernier est souvent « *pratiqué la plupart du temps dans le cadre d'un contrat d'apprentissage, ayant une dimension d'évaluation du tuteur à l'égard de son tuteuré qui n'existe pas dans le mentoring* » (Angel et Cancellieri-Decroze, 2011). Par ailleurs, Cancellieri-Decroze²³ observe de près la mise en place de ces pratiques au sein des entreprises et remarque que « *le coaching est toujours orienté vers un objectif précis, tandis que le mentoring vise avant tout le transfert de savoir-faire, de savoir-être, et l'échange actif entre deux pairs. Cette distinction n'entraîne pas une opposition entre les deux. Ils sont complémentaires. L'un comme l'autre fournit des outils en matière de gestion des Ressources Humaines* ».

Dans cette thèse, nous choisissons d'investiguer les enjeux du *mentoring* dans le développement d'une carrière individuelle influencée à la fois par un courant traditionnel et un courant nomade. La partie qui suit analyse le *mentoring* dans un cadre organisationnel, identifie ses enjeux et de l'appréhende comme étant un dispositif de gestion.

²³ Issu des échanges réalisés en 2015 avec Dominique Cancellieri-Decroze, coach certifiée et responsable appartenant à la première association nationale sur le *mentorat* en France, EMCC, membre du cabinet Cap *Mentorat*. Elle est auteure d'un des premiers livres sur le *mentoring* en France intitulé « *Du coaching au mentoring* », publié en 2011, édition Armand Colin.

Section 2. Le *mentoring* au profit de la gestion de carrière

2.1. Formalisation et mise en place du *mentoring* dans un espace organisationnel

Dans un contexte de plus en plus flexible, les organisations jouent un rôle éminent dans le développement de carrière des individus. Elles sont invitées à soutenir leurs employés par le biais de formations, d'opportunités d'évolution ou d'apprentissage, et de *mentoring* (Ragins et McFarlin, 1990). Ce dernier soutien repose sur une relation d'ordre individuel permettant de bénéficier d'un rapport privilégié et d'une expérience adaptée avec une personne ayant un grade supérieur qui contribue au développement de la carrière du *mentee* (Alfes, Truss, Soane, Rees et Gatenby, 2013). Le *mentoring*, dans l'organisation, contribue à améliorer la visibilité des opportunités d'évolution existantes et en facilite l'accessibilité (Van Vianen *et al.*, 2018). Il permet d'assurer une continuité dans l'apprentissage et le développement de compétences tout au long de la carrière individuelle (Voelpel, Sauer, et Biemann, 2012).

Bien qu'un nombre limité d'investigations académiques dédiées au *mentoring* dans l'organisation soit identifié en France (Dardouri et Falcoz, 2018 ; Chouki et Persson, 2016 ; Duchamp et Persson, 2012 ; Ivanaj et Persson, 2012; Persson et Ivanaj, 2009), la littérature scientifique anglo-saxonne sur le sujet présente un large spectre d'études (Arora et Rangnekar, 2014 ; Van Vianen *et al.*, 2018; Walker et Yip, 2018).

Sans vouloir affirmer l'exhaustivité, nous distinguons différentes formes de *mentoring* mises en œuvre dans un cadre intra-organisationnel. Le tableau 8 reprend les formes *mentorales* les plus utilisées en France.

Tableau 8. Typologie du mentoring adapté à l'organisation

Typologie	Définition et cible
Le mentoring des femmes	Il s'agit d'une forme d'accompagnement des femmes-cadres-managers dans l'objectif de « percer le plafond de verre » (Bruna et Chauvet, 2014; Giscombe, 2007).
Le mentoring d'intégration	Il permet de faciliter l'adaptation des nouveaux entrants aux règles de l'organisation et contribue à leur développement dans un cadre bien défini.

Le mentoring inversé	Des jeunes personnes à haut potentiel sont chargées d'aider des senior-managers à acquérir les compétences qui leur font défaut (maîtrise des nouvelles technologies, des réseaux sociaux, etc.). L'objectif est de sensibiliser les dirigeants aux nouvelles technologies.
Le mentoring collectif	Il implique un ou deux <i>mentors</i> qui sont en charge d'un groupe d'une douzaine de <i>mentorés</i> réunis autour d'une problématique commune. L'avantage ici est double : d'un côté l'entreprise maximise le nombre de bénéficiaires du programme, et de l'autre, les <i>mentorés</i> bénéficient à la fois des conseils des <i>mentors</i> et de l'interaction avec leurs pairs.
Le « mentoring 360° »	Il consiste à constituer un réseau de cinq ou six <i>mentors</i> sollicités séparément par le <i>mentee</i> , à intervalles réguliers, afin d'avoir un retour sur ses performances.
Le mentoring des cadres à haut potentiel	Il contribue à la rétention des talents et à la gestion de la succession.

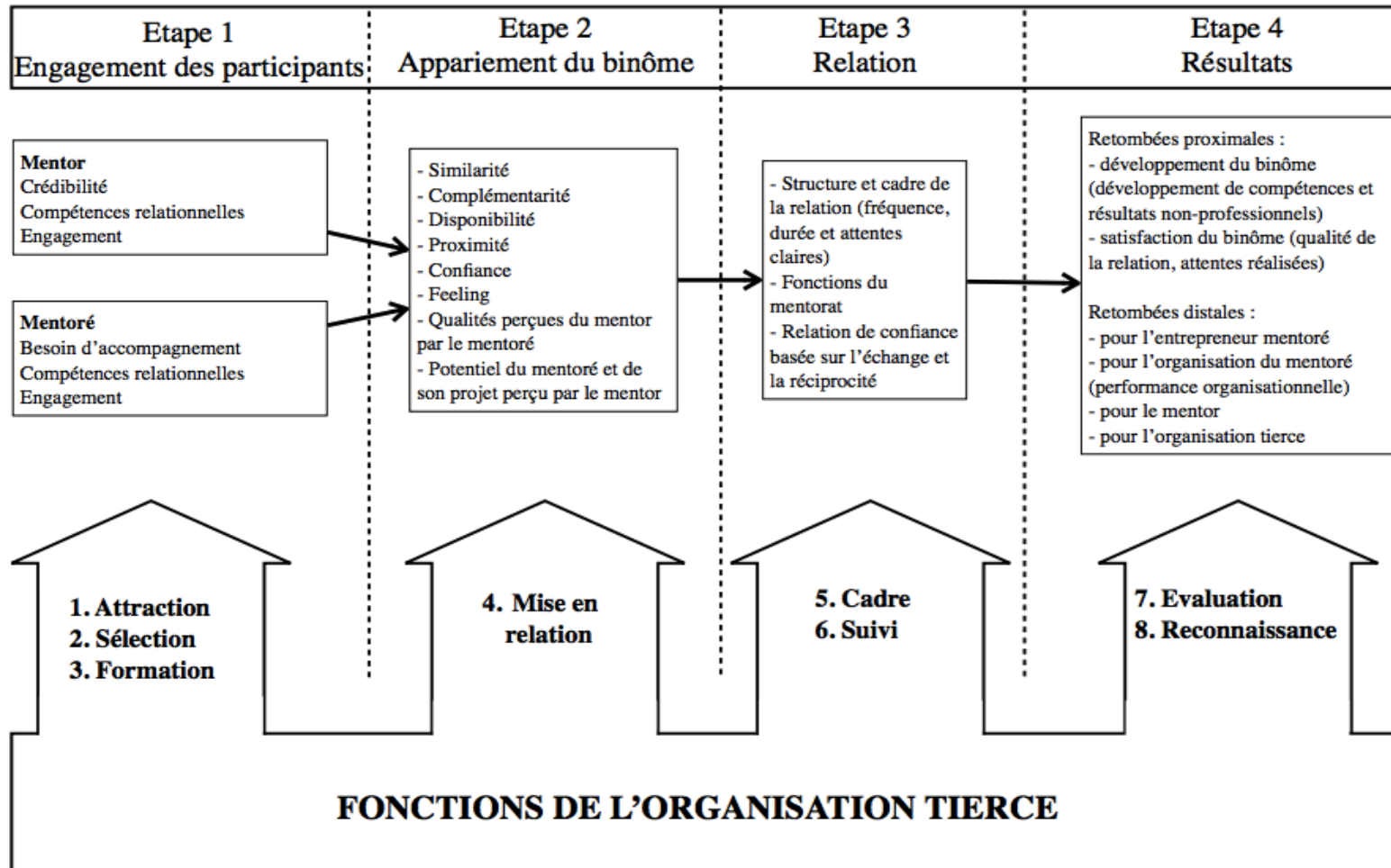
Le développement grandissant de cette pratique ainsi que la littérature abondante sur ce sujet dans l'hexagone témoignent de l'ampleur et de la vitalité du *mentoring*, tant pour les particuliers que pour les entreprises (Angel et Cancellieri-Decroze, 2011 ; Ragins et Kram, 2007).

Toutefois, au-delà du choix de la forme du programme *mentoral*, il convient de se pencher sur la mise en application de ce dernier et sa modélisation au sein de l'organisation. Les écrits de Mitrano-Méda (2012) et de Mitrano-Méda et Véran (2014) contribuent à la littérature francophone sur le sujet en suggérant une modélisation du processus dans un contexte entrepreneurial. Le contexte ne correspond pas au cadre intra-organisationnel dans le lequel notre recherche s'inscrit, mais ce modèle peut s'appliquer à tout type de programme *mentoral*. En effet, la modélisation suggérée par les auteures se réfère aux principales phases identifiées dans la littérature en *mentoring* (Allen, 2007 ; Baugh et Fagenson-Eland, 2007 ; Couteret, St-Jean et Audet, 2006 ; Fletcher et Ragins, 2007). Ces phases s'articulent ainsi :

- Sélection des *mentors* et des *mentees*,
- Appariement des binômes,
- Suivi des binômes,
- Évaluation du programme.

La figure 4 reprend les différentes étapes de ce processus et présente le *mentoring* comme une relation tripartite entre trois acteurs : le *mentor*, le *mentee* et l'organisation qui le prescrit.

Figure 4. Processus du mentoring selon (Mitrano-Méda, 2012)



Mitrano-Méda (2012) construit cette réflexion en référence au modèle du *mentoring* relationnel de Fletcher et Ragins (2007) fondé sur la théorie de la relation culturelle. Ce modèle met en évidence une dynamique relationnelle du *mentoring* et souligne l'aspect mutuel de la relation. La nature de la relation entre le *mentor* et le *mentee* varie d'une phase à une autre et a tendance à évoluer en s'améliorant. Un manque de complicité au sein du binôme peut, cependant, entraîner un rapport conflictuel ou distant invitant à mettre terme à l'expérience *mentorale*. Il est donc important d'analyser l'appropriation de ces différentes phases par les *mentors* et les *mentees*.

Paul (2012) souligne que tout accompagnement est appréhendé comme un « *dispositif* » par l'organisation. Van Vianen *et al.* (2018) insistent également sur la notion de *mentoring* comme étant un « *outil* » de plus en plus plébiscité pour le développement de carrière des employés. Nous proposons donc de considérer le *mentoring* comme un outil de gestion et d'étudier son appropriation par les différents acteurs pour comprendre l'expérience qui en découle.

2.2. Le mentoring : un outil de gestion de carrière ?

2.2.1. Le mentoring comme outil de gestion

Les travaux séminaux de Berry (1983) autour les technologies invisibles ont constitué le point de départ d'un champ de recherche sur les outils de gestion. Cette thématique a fait l'objet de plusieurs textes fondateurs, tels que les recherches de Hatchuel et Weil (1992) sur la « nature » des outils de gestion, les travaux de David (1996, 1998) sur la manière dont ils se « contextualisent » dans les organisations et les travaux de Moisdon et Hatchuel (1997) sur leurs différents « modes d'existence ».

En France, les travaux sur ce sujet ont été initiés au début des années 80 et se placent aujourd'hui au cœur du fonctionnement des organisations contemporaines (Grimand, 2016). Il existe, toutefois, une ambiguïté autour de cette notion d'outils de gestion (R. Martineau, 2012). Dans le tableau 9, nous identifions quelques définitions dédiées à ce sujet en sciences de gestion.

Tableau 9. Liste non exhaustive de définitions d'outil de gestion

Références	Définitions des outils de gestion
Hatchuel et Weil (1992)	« Un conglomérat singulier, constitué par spécification de trois éléments de nature différente, mais en interaction : un substrat technique, une philosophie gestionnaire et une vision simplifiée de l'organisation ».
David (1996)	« Un dispositif formalisé permettant l'action organisée.»
Moisdon et Hatchuel (1997)	Les outils de gestion ne se réduisent pas à « normer, rendre conformes les comportements », mais peuvent aussi favoriser « la connaissance et l'exploration du réel ». Il s'agit de « toute formalisation de l'activité organisée (...), tout schéma de raisonnement reliant de façon formelle un certain nombre de variables issues de l'organisation et destinées à instruire les divers actes de gestion ».
Grimand (2006)	« Une entité mixte associant d'un côté des artefacts, matériels ou symboliques (des concepts, des schémas, des interfaces d'outils informatiques...), de l'autre des registres d'action, d'usage qui vont leur donner sens. »
Detchessahar et Journée (2007)	Il s'agit « des dispositifs instrumentaux permettant le pilotage de l'action collective.»
De Vaujany (2006)	Un outil de gestion correspond à un ensemble d'objets de gestion intégrés de façon systématique, codifiée dans une logique fonctionnelle (ou toute autre logique d'acteur) et respectant un certain nombre de règles de gestion. « L'outil de gestion est dès lors marqué par son caractère instrumental, il est finalisé, relatif à une activité, il n'existe que par l'usage qui en est fait [...] ».

Dans le cadre de notre recherche, la vision simplifiée mais dynamique des outils de gestion de David (1996) retient notre attention. L'auteur nous invite à réfléchir sur la manière dont les outils de gestion « se contextualisent » dans les organisations et souligne leur ancrage dans l'action collective qui naît de l'interaction entre les individus et leur environnement.

Dans cette même logique, Moisdon et Hatchuel (1997) appréhendent les outils de gestion comme des vecteurs de réflexivité. Que l'outil soit matériel ou non, il ne possède aucune signification, il reste un objet inanimé. Seule son appropriation révèle sa signification. Cette réflexion rappelle la thèse défendue Hatchuel et Weil (1992) suggérant que les outils de gestion représentent une articulation de trois éléments très hétérogènes : un substrat technique formel, une philosophie gestionnaire et une représentation simplifiée du rôle des acteurs (Hatchuel et Weil, 1992) :

- Un substrat technique désigne l'ensemble des supports concrets dans lesquels les outils s'incarnent ;
- Une philosophie gestionnaire représente la visée et les effets attendus de l'outil. Il correspond à l'ensemble des arguments qui tente de convaincre les divers acteurs dans l'organisation qu'ils ont intérêt à l'utiliser ;
- Une représentation simplifiée des relations organisationnelles correspond aux hypothèses, parfois implicites, que les concepteurs de l'outil sont conduits à faire sur la manière dont les utilisateurs devraient se comporter pour que l'outil fonctionne bien.

Ces trois caractéristiques, prises telles quelles, ont fait l'objet de nombreuses critiques (De vaujany, 2006 ; Grimand, 2006 ; Lorino, 2002). Une nouvelle vision a donc été développée suggérant la conception de l'outil dans l'usage (De vaujany, 2006). L'outil se définit par son usage et ses fonctions. Il est co-construit avec les acteurs et intégré dans un contexte organisationnel flexible. Les écrits de Grimand (2016, 2006, 2012) rendent compte du processus d'appropriation des outils de gestion et des effets produits sur les organisations en suggérant une lecture appropriative de ces outils.

Dès lors, nous appréhendons le *mentoring* comme un outil de gestion qui n'existe que par l'usage qui en est fait. Il est, en ce sens, l'articulation d'un substrat technique, une philosophie gestionnaire et une vision simplifiée de l'organisation. Il est co-construit par les acteurs et seule son appropriation lui attribue une signification. Or, étudier le *mentoring* dans une perspective appropriative « *c'est s'intéresser à la rencontre de l'acteur et de l'outil, dans le contexte d'une organisation singulière* » (Grimand, 2006). Une lecture appropriative des outils de gestion pourrait nous permettre de comprendre la manière dont le *mentoring* est vécu par le *mentor* et par le *mentee*, constituant ainsi les contours de ce que l'on nommera plus tard une « *expérience mentorale* ». Cette étude contribuera à rendre compte de la subjectivité des vécus individuels et invitera, par conséquent, à une posture méthodologique qui pourrait relever de la monographie.

La section qui suit trace le lien théorique articulant l'outil de *mentoring* et la gestion de carrière des acteurs, et tout particulièrement le développement de leurs compétences de carrière.

2.2.2. L'outil de *mentoring* dans le développement des compétences de carrière ?

Les récents travaux de Beigi *et al.* (2018) mettent en lumière le manque de contributions académiques en matière de compétences de carrière. D'ailleurs, le peu d'écrits en la matière revêt une analyse quantitative (Colakoglu, 2011 ; Eby, Butts et Lockwood, 2003 ; Singh, Ragins et Tharenou, 2009). En partant de ce constat, un nombre limité d'études articulent le développement du capital de carrière et le *mentoring*. Singh, Ragins et Tharenou (2009) soulignent ce gap académique et invitent à étudier le rôle des réseaux sociaux et des programmes d'accompagnement dans le développement des compétences de carrière. Les auteures offrent une contribution au cadre théorique des *knowings* en l'étudiant sous deux angles. Le premier est d'ordre individuel, reposant essentiellement sur les *knowing-how* et les *knowing-why*. Le deuxième est d'ordre relationnel et interactionnel s'articulant autour des *knowing-whom*. La configuration et la combinaison de ces deux angles influencent significativement l'évolution de la courbe de la carrière.

Dans cette veine, les auteures apportent un éclairage sur le rôle du *mentoring* dans le développement des *knowings*, notamment le capital relationnel. Elles l'appréhendent comme un outil contribuant à stimuler le capital de carrière dans différents contextes. Reposant sur une analyse quantitative, leur article est une des rares études articulant capital de carrière et *mentoring* (Chandler, Kram et Yip, 2011).

Au-delà du monde organisationnel, les travaux de McCormack et West (2006) se penchent sur le *mentoring* de groupe pour des femmes universitaires dans le cadre de l'université de Canberra. Ils suggèrent que ce mode d'accompagnement stimule le *knowing-how*, le *knowing-why* et le *knowing-whom* des *mentees*. Bien que ces résultats semblent peu généralisables dans d'autres contextes organisationnels, cette étude apporte un éclairage dans la littérature des compétences de carrière et du *mentoring*.

Dans la continuité de ces contributions limitées, la présente recherche tente de poursuivre l'analyse des composantes du capital de carrière. Nous proposons d'investiguer l'interaction entre les six *knowings* de carrière lors d'une « *expérience mentorale* ». L'expérience, en tant que concept, bénéficie d'une signification différente d'une littérature à une autre et s'apparente à un cadre théorique bien particulier. Il importe pour la clarté du propos de tracer les contours théoriques de ce terme avant de présenter la conception qui est la nôtre.

Section 3. Conceptualisation d'une expérience *mentorale*

3.1. Le *mentoring* en tant que « *expérience* » ?

3.1.1. L'expérience sous différentes définitions

Les recherches portant sur la notion d'expérience soulèvent d'importantes difficultés lorsqu'il s'agit de la définir. Le terme expérience provient du latin *experientia* « *qui comporte une épreuve* ». Il réfère d'abord au fait de « *vivre un événement, d'y éprouver des émotions, d'y agir ou d'y pâtir* » (Nadeau, 1989, p. 97-98). Il s'agit d'une notion polysémique et ambiguë qui renvoie à des dimensions subjectives et tacites associées aux personnes et aux situations vécues (Michaud-Trévinal, 2011).

Les travaux d'Avenier et Schmitt (2009) retracent l'usage de l'expression d'« *expérience* » dans les recherches empiriques en sciences de gestion. Ils estiment que cet usage remonte aux écrits de Kant (1788) visant à identifier ce qui est dénommé « *noumène* » ou plus familièrement « *réel tel qu'il est en lui-même* », avant d'être identifié comme le « *réel expérimenté* » par Peirce (1978) et Le Moigne (1995) et comme « *expérience* » par Von Glasersfeld (2001, 2005). La littérature dédiée repose implicitement sur deux dimensions. La première est étroitement mêlée à la dimension de connaissance et d'apprentissage, et la deuxième est de l'ordre de l'éprouvé, du vécu et de l'implication psychologique de l'individu (Jodelet, 2007).

La notion d'expérience, sous sa première acceptation, est largement évoquée dans les travaux scientifiques centrés sur l'éducation, l'apprentissage et la formation professionnelle. Sous le prisme philosophique, cette catégorie constitue l'objet principal des écrits fondateurs du nord-américain Dewey (1938). Il la définit comme un événement social où l'environnement, dans sa nature objective, et l'individu, dans sa nature subjective, sont en interaction. Vivre une expérience renvoie, par conséquent, à un élargissement de la connaissance et implique un changement dans les actions futures, voire une rupture avec les actions passées (Bourassa, Serre et Ross, 1999).

Les travaux de Balleux (2000, p. 265) illustrent que « *l'expérience prend un caractère cumulatif et évolutif qui prend sens dans la vie de la personne, car chaque expérience devrait contribuer à préparer une personne à des expériences futures plus poussées et plus profitables. C'est là la signification même de la croissance, de la continuité et du renouveau de*

l'expérience ». En ce sens, l'expérience de l'individu ne connaît pas de limites temporelles. Elle est continue et en évolution.

Dans son usage le plus fréquent, le terme expérience renvoie à tout ce qui se passe dans l'exercice d'une activité professionnelle (Grasser et Rose, 2000). Elle est ainsi décrite comme « *professionnelle* » et s'acquiert par la pratique. Cependant, une expérience n'est pas acquise spontanément et toute situation vécue ne forme pas une expérience. « *Elle résulte des apprentissages liés à l'exercice d'une activité, en termes de gestes, de représentations, de jugements, de compétences, etc. À cela s'ajoute un enrichissement lié à la variété des situations, à la résolution des problèmes rencontrés, à la remise en cause et au réagencement des connaissances précédemment détenues dans cette activité.* » (Grasser, 2008, p. 328). De ce fait, l'expérience se construit en amont. Elle nécessite un apprentissage en situation de travail et une formation acquise antérieurement. Sans être réduite à la pratique, l'expérience exige aussi une prise de distance vis-à-vis de la situation professionnelle. Elle est le produit d'une réflexion plus ou moins intentionnelle permettant l'amélioration de la qualité des expériences ultérieures (Grasser, 2008). Au sein de l'organisation, elle doit être transmise, ou si l'on préfère, reconstruite - car une transmission au sens stricte est impossible (Demailly, 2001). Elle est ensuite « *traitée* » et transformée en savoirs procéduraux, méthodologiques ou théoriques, ou en normes et en règles assurant sa reconnaissance et sa valorisation sociale (Demailly, 2001).

En complément à cette première dimension, la notion d'expérience revêt un caractère émotionnel et cognitif. L'expérience demeure « *une manière d'éprouver, d'être envahi par un état émotionnel suffisamment fort, (...) tout en découvrant une subjectivité personnelle* » (Dubet, 1994, p.92). C'est un moyen permettant de reconstruire le réel tel qu'il est vécu par l'individu et de lui attribuer du sens. Elle est donc considérée comme « *vécue* ». Les recherches reposant sur la notion d'« *expérience vécue* » ont été initialement développées dans le cadre des théories phénoménologiques. La notion d'expérience vécue est très féconde dans les recherches dans le milieu hospitalier, notamment dans le courant des soins palliatifs, ainsi que dans le champ disciplinaire de marketing.

Les écrits lui confèrent un côté « *mystérieux* » renvoyant à la conscience que l'individu a du monde dans lequel il vit. La notion de « *conscience* » est très importante dans la compréhension de l'expérience vécue. Elle rend compte de la réaction au monde et du contact social que l'individu développe avec soi-même (Jodelet, 2007). Une « *expérience vécue* » est ainsi définie comme « *la façon dont les personnes ressentent, dans leur for intérieur, une situation et la façon dont elles élaborent, par un travail psychique et cognitif, les*

retentissements positifs ou négatifs de cette situation et des relations et actions qu'elles y développent. » (Jodelet, 2007, p. 11).

Cette définition révèle deux phénomènes.

Le premier reflète ce que l'on ressent et éprouve émotionnellement. Pour l'individu, ce phénomène contribue à une prise de conscience de sa subjectivité et de son identité. En fonction des situations vécues, ce phénomène peut avoir un caractère individuel et privé. Il peut également contribuer à un passage de la conscience individuelle à la totalité collective, lorsqu'il s'agit d'une participation à des rites religieux, par exemple, ou à des événements collectifs (Jodelet, 2007).

Le deuxième phénomène rappelle la dimension cognitive en favorisant la construction de la réalité qui emprunte à des normes socialement et culturellement prescrites. Cette dimension allie l'expérience individuelle avec les représentations sociales et pousse l'individu à attribuer un sens aux événements et situations vécues. L'expérience vécue est ainsi soumise aux contraintes sociales (Jodelet, 2007). D'ailleurs, elle s'avère « *sociale* » car elle se présente comme une combinaison subjective et personnelle de plusieurs types d'actions objectives appartenant à des systèmes sociaux existants (Dubet, 1994). En d'autres termes, elle est un construit social. Un « *ensemble de manières d'être, de penser et de faire que l'individu s'approprie (...)* Il s'agit de propriétés sociales qui ont été construites dans le feu de l'action, dans l'épreuve des événements de la vie professionnelle » (Demailly, 2001, p. 524). Elle s'inscrit dans l'échange social, se discute et se réfléchit.

En somme, l'individu essaie d'attribuer du sens à ce qu'il vit en construisant autour de lui une réalité qui lui est propre, où il projette sa personnalité, son imaginaire et ses fantasmes. L'expérience renvoie à la subjectivité de l'acteur, aux moments d'émotions, de sentiments, de tensions et de questionnements qu'il vit.

Si l'on considère cette littérature pluridisciplinaire, une expérience se définit par les propriétés sociales de son environnement et par la subjectivité de l'acteur née à la croisée de l'action effectuée, le sens qui y est attribué et les aspects vécus. Sur la base de ces prémisses théoriques, notre étude repose sur une attitude d'observation et de remise en cause de ce que l'on nomme « *expérience mentorale* ».

3.1.2. L'expérience du *mentoring* dans un cadre organisationnel

Rappelons tout d'abord qu'il est d'usage dans la littérature anglo-saxonne d'associer au *mentoring* la terminologie anglaise de « *experience* » (Campbell, 2016 ; Dougherty et Dreher, 2007 ; Eby et Allen, 2008 ; Gibson et Hanes, 2003 ; Van Vianen *et al.*, 2018 ; Young et Perrewé, 2000). La notion de « *mentoring experience* », telle qu'elle est développée dans l'hexagone, renvoie au processus *mentoral* mis en place et au programme mobilisé. Elle rend compte des apports de cette pratique pour les *mentors* et les *mentees* au sein d'une organisation, mais omet de considérer la manière dont ces acteurs vivent le processus. Les travaux de Van Vianen *et al.* (2018) présentent une exception et dépassent la simple description du processus *mentoral* pour décrire et comprendre le vécu des *mentees* lors d'une expérience *mentorale*. Ils suggèrent que la réussite d'une expérience de *mentoring* dépend de la façon dont les *mentees* évaluent leur vécu dans un environnement donné d'entreprise. À titre d'exemple, la réussite de l'expérience est moins évidente si le *mentee* cherche à tout prix à satisfaire les attentes de son *mentor* sans adapter l'outil à son propre besoin. Ils ajoutent qu'une « *mentoring experience* » est aussi influencée par le collectif dans lequel le *mentee* évolue. En effet, comme le rappellent Morgeson et Hofmann (1999), les expériences individuelles et les comportements sont influencés par un contexte social défini. En appartenant à un collectif, les individus ont tendance à comparer leur expérience de *mentoring* avec celles des autres membres du groupe. Ils donnent un sens à leur expérience par rapport aux standards du groupe. Ils partagent les résultats de leur expérience *mentorale* avec les autres participants et contribuent ainsi à créer un climat de *mentoring*, un « *shared mentoring climate* » (Van Vianen *et al.*, 2018). Le *mentoring* revêt donc un apport double, à l'échelle de l'individu et à l'échelle du groupe dans lequel l'individu évolue. De ce fait, Van Vianen *et al.* (2018) supposent que la réussite d'une « *mentoring experience* », particulièrement pour un *mentee*, dépasse le soutien individuel reçu de la part de son *mentor*. Elle doit aussi renvoyer à un sentiment de soutien organisationnel et à un climat assurant le développement du bien-être des membres du groupe dans son ensemble. À notre connaissance, cette étude de Van Vianen *et al.* (2018) est une des rares traitant la singularité des vécus d'une « *mentoring experience* » dans l'organisation. La notion de « *expérience mentorale* » nous paraît absente dans la littérature francophone.

Dans la présente recherche, notre objectif est de définir, théoriquement et empiriquement, la notion de « *expérience mentorale* » dans un contexte français.

Par « expérience », nous n'entendons pas l'expérience professionnelle directement associée à la situation de travail mais plutôt une expérience *mentorale* qui fait émerger la

subjectivité des *mentors* et des *mentees*, qui se veut singulière et personnelle. Outre le caractère gestionnaire, notre approche revêt un caractère psychologique et questionne la subjectivité, les ressentis et les états d'âmes qu'éprouvent les *mentors* et les *mentees*. Il s'agit d'étudier l'expérience individuelle, dans sa nature unique et particulière, inscrite dans un cadre social et préalablement défini par un processus imposé par l'organisation.

Dès lors, une « *expérience mentorale* » ne se réduit pas à sa dimension cognitive et subjective, mais renvoie à un système social auquel les acteurs appartiennent. Cette approche consiste à (1) repérer ce qui a trait à la singularité du comportement individuel *mentorale* et (2) ce qui relève du socialement cernable, construisant ainsi l'intégralité d'une « *expérience mentorale* ». L'étude de la dualité de cette notion nous permettra de mieux comprendre le développement des compétences de carrière lors de l'expérience *mentorale*. Comme nous l'avons développé plus haut, l'étude d'une expérience fait référence à une étude des comportements propres à chacun. De ce fait, la littérature sur le sujet souligne particulièrement que la compréhension de la singularité d'une expérience exige de puiser dans le comportement d'appropriation de l'individu (Cova et Cova, 2004; Fischer, 1997; Michaud-Trévinval, 2011; Proshansky, 1978). Ainsi, nous définissons dans la dernière sous-partie de ce chapitre le rôle du processus d'appropriation dans la conceptualisation d'une expérience de *mentoring*.

3.2. L'appropriation : un préambule à l'expérience du *mentoring* ?

3.2.1. Le processus d'appropriation dans la construction d'une expérience

Largement développée dans les travaux sur l'expérience de consommation en marketing, la notion d'appropriation est considérée comme la clé de la compréhension des expériences individuelles (Cova et Cova, 2004 ; Ladwein, 2003). « *Une expérience est à comprendre moins comme immersion dans quelque chose que comme appropriation de quelque chose* » (Cova et Cova, 2004, p. 8).

Appliquée aux travaux en sciences humaines, l'appropriation se traduit comme un exercice d'autorité et de contrôle, une maîtrise physique ou cognitive de quelque chose (Proshansky, 1978). Elle se caractérise par un sentiment de possession et d'attachement (Fischer, 1997). Elle ne dépend pas uniquement des caractéristiques individuelles, mais des possibilités et des contraintes de l'espace et de l'environnement dans lequel l'individu s'inscrit (Fischer, 1997). Dans ce registre, les travaux de Michaud-Trévinval (2011) illustrent que les

expériences se conceptualisent par les comportements d'appropriation. En s'inspirant des prémisses théoriques de la psychologie sociale de l'environnement, l'auteur démontre que la notion d'appropriation permet de rendre compte de la manière dont l'individu-acteur construit son expérience dans un environnement donné. Les comportements individuels ne se réduisent donc pas à un usage fonctionnel, mais se traduisent par l'appropriation de l'environnement qui les entoure. Cette appropriation de l'environnement contribue à former un processus de création de l'expérience individuelle.

En ce sens, l'appropriation de l'environnement organisationnel se rapproche du concept de la « *socialisation organisationnelle* » qui correspond à l'acquisition des comportements requis pour l'intégration dans une organisation (Bandura, 1977). Il s'agit d'un processus double de transmission et d'acquisition entre les acteurs, permettant d'apprendre les aspects formels et informels d'un rôle organisationnel (Lacaze, 2007). Pour Delobbe, Herrbach, Lacaze et Mignonac (2005), la socialisation consiste en un apprentissage à quatre niveaux :

- Le niveau organisationnel invite à s'approprier les aspects explicites, tels que les règles et le système de rémunération et les aspects implicites tels que la culture et les valeurs organisationnelles ;
- Le niveau collectif suppose de comprendre la culture du groupe du travail, qui peut être distincte de celle de l'entreprise, et d'adopter le comportement approprié pour s'y intégrer ;
- Le niveau du travail : un salarié socialisé doit acquérir les notions techniques de son emploi et posséder une vision claire de son rôle dans l'organisation et des règles et des procédures à maîtriser (Lacaze, 2007) ;
- Le niveau individuel : l'adaptation au cadre organisationnel peut conduire à un changement radical de l'identité (Hall, 1971). Cette phase se traduit par un apprentissage individuel et une capacité d'adaptation à la complexité de l'environnement et au changement de rôle, de poste ou d'organisation.

Outre l'appropriation de l'espace, les écrits de Demailly (2001) autour de l'expérience professionnelle suggèrent que l'individu s'approprie un ensemble de manières d'être, de penser et de faire tout au long de son parcours professionnel afin de construire son expérience sociale au sein d'une organisation. Dès lors, l'appropriation est un processus fondamental permettant de construire une expérience dans un espace défini.

3.2.2. L'appropriation de l'outil du *mentoring*

Appliquée à l'usage des outils de gestion, l'appropriation renvoie à deux théories centrales : la théorie de la « conception à l'usage » et la théorie de la « mise en acte » des outils de gestion.

Sous le prisme de la première théorie, la conception d'un outil se veut consubstantielle à son usage. L'outil prend corps lors de sa conception en réponse aux conflits et aux dialogues. La réflexion du collectif autour de la mise en place et de l'appropriation du processus définit les trajectoires de son usage (De vaujany, 2006).

Quant au second cadre théorique, la « mise en acte », il valorise une interaction entre les acteurs et les outils. À l'issue d'un premier travail de conception, l'outil est approprié par un ou plusieurs acteurs qui le forment, le déforment, l'interprètent. L'appropriation se traduit par un processus interactif (De vaujany, 2006).

Bien que ces deux théories soient divergentes, l'appropriation est définie comme un processus contingent, continu et complexe (De vaujany, 2006). Elle renvoie fondamentalement à une démarche interprétative, de négociation et de construction du sens invitant les acteurs à questionner, élaborer et réinventer les modèles de l'action collective dans un contexte particulier (Segrestin, 2004; Grimand, 2012).

Les contributions de De vaujany (2006, 2005) et de Oiry (2006) en la matière nous renseignent sur les différentes phases animant un processus d'appropriation. Ces écrits constituent une toile de fond pour une première analyse de l'appropriation du *mentoring* par ses acteurs. Nous retenons ainsi les cinq phases mises en évidence par ces auteurs pour le cadre *mentoral*.

Phase 1 : Pré-appropriation

La première phase constitue la pré-appropriation durant laquelle l'outil de gestion fait l'objet d'une première interprétation (De vaujany, 2006). L'outil est simplement perçu, évoqué et conçu. N'étant pas encore socialement construit, sa maîtrise est relativement faible.

Selon Oiry (2006, 2011) cette phase représente l'articulation entre une philosophie gestionnaire, des rôles simplifiés des acteurs et un substrat formel. Elle est analysée comme un travail collectif des concepteurs pour construire une cohérence solide entre ces trois éléments.

L'analyse de cette phase est fondamentale, car elle est révélatrice de la dynamique des phases à venir. Dans le cadre du *mentoring*, elle correspond aux échanges entre les concepteurs autour de l'identification de la visée de l'outil (fonctions et enjeux) et à l'identification des acteurs qui vont le mobiliser (profil des *mentors* et des *mentees*). Cette étape est primordiale avant le lancement d'un programme *mentoral*. Elle suppose une communication autour des objectifs et des attentes du programme défini.

Phase 2 : Appropriation originelle

La deuxième phase désigne une acceptation minimale de l'outil de gestion par les acteurs (De vaujany, 2006). L'outil est mis en œuvre et n'est pas encore maîtrisé. Appliqué au contexte *mentoral*, cette phase correspond à l'étape « appariement des binômes » que nous avons identifiée au début de cette deuxième partie²⁴ (Mitrano-Méda, 2012).

Phase 3 : Satisfaction et routine

La troisième phase renvoie à la satisfaction des utilisateurs vis-à-vis de l'outil. Elle correspond à la stabilité, aux réflexes et aux habitudes que les acteurs peuvent mettre en place au fil de l'utilisation de l'outil. Cependant, il est probable que dans certaines organisations les outils de gestion ne connaissent jamais cette sorte d'« *état de grâce* » (Oiry, 2006). Dans le cadre du *mentoring*, cette phase fait référence à l'étape « *relation* » et suppose des rencontres régulières entre le *mentor* et le *mentee*, et un encadrement par les concepteurs et/ou l'organisation.

Une notion de routine peut aussi émerger suite aux rencontres régulières entre le *mentor* et le *mentee*. Il est tout à fait envisageable que ce fonctionnement, bien que « *satisfaisant* » pour les concepteurs du programme, puisse dans certains cas n'être ni efficace ni efficient pour les autres acteurs, *mentor* et *mentee*. Il convient d'être prudent sur la nature « *satisfaisante* » du fonctionnement de l'outil car de nombreux effets imprévus peuvent apparaître très rapidement (Oiry, 2006).

²⁴ À titre de rappel, les phases identifiées d'un programme *mentoral* sont les suivantes : Sélection des *mentors* et des *mentees*, appariement des binômes, suivi des binômes et évaluation du programme.

Phase 4 : Usages imprévus

Dans le même temps où se produisent ces utilisations satisfaisantes, une interprétation et des usages imprévus de l'outil peuvent apparaître. Ces effets imprévus, qu'ils soient positifs ou négatifs, correspondent à des usages n'ayant pas été identifiés lors de la conception de l'outil. En effet, les acteurs peuvent concevoir l'outil différemment et lui donner un nouveau sens. Cette phase correspond aux fonctions émergentes de l'outil qui invitent à revoir sa visée initiale et ses objectifs.

Dans le cadre du *mentoring*, les acteurs peuvent découvrir des effets positifs ou négatifs dans leur développement professionnel et/ou personnel. Ceci peut être suffisamment surprenant pour les déstabiliser et produire des effets considérés sous-efficaces, ou l'inverse, par rapport à ce qu'ils attendaient (Oiry, 2006). Le rejet de l'outil devient envisageable. Cette phase peut correspondre à l'étape « *évaluation du programme* » que nous avons identifiée.

Phase 5 : Acceptation et réponses aux effets

Dans le cadre d'une acceptation des effets imprévus, cette phase consiste à proposer des réponses pour y remédier. Oiry (2006) distingue quatre réponses possibles :

- Possibilité 1 : Refuser de prendre en compte les effets imprévus. ;
- Possibilité 2 : Prendre en compte les effets imprévus pour modifier le substrat formel de l'outil ;
- Possibilité 3 : Concevoir un autre instrument pour tenter de limiter les effets imprévus du premier ;
- Possibilité 4 : Prendre en compte les effets imprévus pour reconcevoir l'instrument (substrat formel, philosophie gestionnaire et représentation simplifiée des acteurs).

Appliquée au *mentoring*, cette phase dépend des effets qui risquent de surgir. La décision d'accepter ces effets revient souvent aux concepteurs et/ou à l'organisation qui pilote l'outil. Cette phase succède à l'étape d'évaluation, assurée par l'organisation, et décide du rejet ou du redéveloppement de l'outil en intégrant les effets imprévus.

Au-delà de l'identification du processus d'appropriation, De Vaujany (2005, 2006) propose trois regards interdépendants sur l'interprétation de ce processus (la perspective socio-politique, la perspective psycho-cognitive et la perspective rationnelle) :

- La perspective rationnelle ou instrumentale appréhende l'outil de gestion en tenant compte de la visée déterminée par les concepteurs. Il s'agit de comparer l'appropriation effective au substrat technique et à la philosophie gestionnaire de l'outil qu'évoquaient Hatchuel et Weil (1992) ;
- La perspective socio-politique permet d'analyser les mécanismes politiques des acteurs s'appropriant l'outil. Elle décrit les enjeux de la régulation du pouvoir et de la structuration des rapports sociaux ;
- La perspective psycho-cognitive permet une analyse large des mécanismes d'apprentissage que l'outil engendre chez les acteurs.

Plus récemment, Grimand (2012) a intégré une quatrième dimension complémentaire aux trois existantes, la perspective symbolique. L'auteur insiste sur l'importance des croyances, des mythes, et d'autres idéologies. Cette phase permet d'identifier le rôle des outils de gestion dans la construction de sens. Appliquée au *mentoring*, cette perspective peut être analysée par la mise en place d'une charte rappelant les valeurs de l'entreprise.

Grimand (2012) développe ces quatre perspectives selon quatre catégories : la vision de l'appropriation, la représentation dominante des outils de gestion, le mécanisme de régulation dominant, et l'articulation concept/usage. Le tableau 10 récapitule ces quatre regards sur l'appropriation.

Tableau 10. Les quatre regards appropriatifs selon Grimand (2012)

	Vision de l'appropriation	Représentation dominante des outils de gestion	Mécanisme de régulation dominante	Articulation conception et usage
Perspective rationnelle	L'appropriation comme vecteur de rationalisation de la décision et de l'action managériale.	Un enjeu de normalisation et de standardisation des comportements.	Régulation de contrôle.	Conception et usage comme deux moments distincts
Perspective socio- politique	L'appropriation comme résultat du jeu des acteurs.	Un enjeu dans la structuration des rapports sociaux.	Régulation conjointe.	Conception et usage dans un cycle itératif et continu
Perspective psycho- cognitive	Un support d'apprentissage, un objet affectif ou un objet de traitement de l'information.	Un processus psycho- cognitif, l'appropriation est un processus individuel ou collectif qui s'inscrit dans la durée.	Régulation conjointe.	Conception et usage dans un cycle itératif et continu
Perspective symbolique	L'appropriation comme processus de construction du sens.	Un vecteur identitaire Une source de légitimation de l'action.	Régulation autonome.	Conception et usage largement indissociables

Ces quatre perspectives illustrent les dimensions essentielles pour la compréhension fine d'un processus d'appropriation qui peut s'avérer complexe. Fatien (2008) reprend ces perspectives en soulignant que le processus d'appropriation se manifesterait au travers du détournement d'un usage (perspective socio-politique de l'appropriation) initialement prévu par ses concepteurs (perspective rationnelle), après un processus d'apprentissage de l'outil, par lequel l'individu le rendra propre à son usage (perspective psycho-cognitive). Cette approche appelle à une communication de nature interpersonnelle et intrapersonnelle et réintègre la question du sens dans l'organisation.

À l'aune de cette revue de littérature, le *mentoring* se présente comme un outil de gestion de carrière hétérogène. Son appropriation diffère au regard de l'environnement et de l'acteur qui le mobilise.

De surcroît, afin d'assurer le bon déroulement de son processus d'appropriation, un dernier élément doit être pris en compte, celui du langage. Dujarier (2016) met en exergue le

rôle du récit dans le processus d'appropriation d'un travail. En effet, l'incapacité des acteurs à livrer un récit sur leur travail signale l'absence d'appropriation : « *Les travailleurs analysent que leur action est problématique lorsqu'ils ne peuvent en faire un récit, inévitablement socialisé, qui tienne et qui les tienne* » (Dujarier, 2016). Dans cette veine, les travaux de Guignon et Morrissette (2006) affirment que le dialogue constitue une reconstruction narrative d'une expérience. En verbalisant son expérience, l'individu en construit une restitution, retraçant l'expérience d'hier avec la compréhension qu'il en a aujourd'hui. Les auteurs font référence aux travaux de Bertaux (1997) en matière de récits de vie et affirment que « *l'évocation d'une pratique renvoie, non à des faits, mais au sens que l'acteur donne à son action, et que ce sens est une « réalité » qu'il met en mots grâce à l'éclairage de toute ses expériences antérieures et postérieures à l'événement relaté* » (Guignon et Morrissette, 2006, p.32). Dans la même lignée, le récit apparaît comme un répertoire partagé à travers lequel les acteurs partagent des savoirs tacites, par exemple quant à la façon de faire face aux effets imprévus. Le récit constitue alors un vecteur privilégié dans le processus d'appropriation des outils de gestion (Grimand *et al.*, 2017).

3.3. Questionnements et propositions théoriques

Notre revue de littérature a mis en relief les éléments d'ores et déjà développés dans les recherches anglo-saxonnes et faisant l'objet d'une « *mentoring experience* ». Bien que les écrits en la matière soient nombreux, le terme de « *mentoring experience* » n'a pas été explicitement défini, à notre connaissance. Les auteurs qui mobilisent ce terme renvoient *in fine* au processus de *mentoring* mobilisé dans un cadre organisationnel. Ils font ainsi référence à la nature du programme choisi par les concepteurs et aux différentes phases autour desquelles il s'articule, telles que :

- La sélection des *mentors* et des *mentees* ;
- L'appariement des binômes ;
- Le suivi des binômes ;
- L'évaluation du programme.

Ces phases, que l'on retrouve dans la majorité des écrits, sont souvent détaillées et investiguées différemment en fonction de l'objet de recherche et de l'objectif de l'auteur (Allen, 2007 ; Baugh et Fagenson-Eland, 2007 ; Couteret, St-Jean et Audet, 2006 ; Fletcher et Ragins,

2007). La « *mentoring experience* » se traduit, dès lors, par l'enchaînement et le déroulement de ces phases. Certains auteurs font aussi appel aux apports personnels et professionnels pour les *mentees* et les *mentors* dans un cadre organisationnel (Colakoglu, 2011 ; Eby, Butts, et Lockwood, 2003 ; Singh, Ragins et Tharenou, 2009). D'autres chercheurs étudient la notion de « succès » et de « réussite » d'un programme de *mentoring* (Van Vianen *et al.*, 2018), ou encore l'impact de l'environnement organisationnel sur les apports d'un programme *mentoral* (Fletcher et Ragins, 2007).

Le terme « *mentoring experience* » tel qu'il est employé dans la littérature anglo-saxonne nous laisse perplexe et provoque un sentiment de réflexion « *inachevée* », inadaptée à notre objet de recherche. Dans la volonté d'investiguer la manière dont les compétences de carrière des *mentees* et des *mentors* se développent, il nous paraît insuffisant d'appliquer la notion de « *mentoring experience* » dans sa nature implicite sans définir ses contours et comprendre ses composantes. Notre état de l'art approfondi nous conduit à nous interroger sur des éléments *a priori* absents de la littérature autour du *mentoring* :

- Comment les acteurs vivent-ils **réellement** le déroulement des phases de *mentoring* ?
- Les acteurs dans l'organisation **s'approprient-ils différemment** le programme de *mentoring* ?
- Comment les compétences de carrière sont-elles **développées** durant ce processus ?

Le *mentoring* étant un processus défini et normé, il se rapproche de la notion d'outil de gestion telle qu'elle est présentée dans la littérature. Il s'avère ainsi envisageable de rapprocher ces deux concepts. En construisant notre cadrage théorique, nous nous focalisons davantage sur l'appropriation d'un outil de gestion pour examiner le rapport que les acteurs développent avec l'outil, le *mentoring* en l'occurrence. Le processus d'appropriation permet de mieux comprendre l'articulation entre l'outil de gestion et l'individu. Toutefois, il rend faiblement compte des comportements individuels et des ressentis. Par le biais de la perspective appropriative symbolique, il identifie le sens que l'acteur attribue à l'outil, dans l'objectif de légitimer son action. Il omet cependant de considérer les aspirations, les motivations et les propriétés individuelles susceptibles d'avoir un impact dans la construction du rapport entre l'individu et l'outil.

En outre, si l'on admet que l'appropriation est la clé de la compréhension d'une expérience individuelle (Cova et Cova, 2004 ; Ladwein, 2003), l'appropriation du *mentoring* contribue à construire une « *expérience mentorale* » que chaque individu vit différemment. En ce sens, les fondements théoriques de la notion d'expérience individuelle peuvent également

être intégrés dans notre toile de fond théorique pour mettre en valeur la subjectivité du comportement des acteurs face à l'outil du *mentoring*. La littérature n'établissant pas d'interactions entre ces concepts théoriques, nous proposons un rapprochement permettant d'examiner l'appropriation de l'outil du *mentoring* par les *mentors* et les *mentees* dans un cadre organisationnel. *In fine*, l'objectif est d'aboutir à une compréhension de la construction d'une « *expérience du mentoring* ». L'ensemble de ces éléments s'attache à montrer qu'une « *expérience mentorale* » ne se réduit pas au processus d'appropriation, vécu individuellement, mais rend compte d'autres variables tout autant fondamentales telles que la notion de partage, l'environnement organisationnel et la communication entre les membres vivant la même expérience. Le rapprochement de ces concepts théoriques permettra d'enrichir la recherche en gestion, d'une part en matière de *mentoring*, et d'autre part en matière d'outils de gestion.

Avant de formuler clairement notre problématique, nous rappellerons les éléments théoriques constituant la toile de fond de notre recherche. Le tableau 11 retrace les cadres théoriques évoqués tout au long de la partie I de notre thèse. Il présente les rapprochements conceptuels que nous avons réalisés et expose les questionnements qui en découlent.

Tableau 11. Rapprochement entre les concepts théoriques

Éléments constituant la toile de fond de notre recherche	
<p>Outils de gestion (cf. chapitre 1 paragraphe 2.2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'appropriation d'un outil de gestion est un double processus de transmission et d'acquisition, entre les acteurs, permettant d'apprendre les aspects formels et informels d'un rôle organisationnel. - Le processus d'appropriation d'un outil de gestion diffère selon l'environnement et l'acteur qui le mobilise. Quatre perspectives sont envisageables : perspective socio-politique, perspective rationnelle, perspective psycho-cognitive et perspective symbolique. - L'appropriation se fait au niveau organisationnel (règles et valeurs organisationnelles), au niveau collectif (culture et comportement du groupe de travail), au niveau individuel (apprentissage et capacité d'adaptation individuelle) et au niveau du travail même (procédures et notions techniques). <p>=> <i>Le mentoring se présente comme un outil de gestion dont l'appropriation se fait en cinq phases (pré-appropriation, appropriation originelle, satisfaction et routine, usages imprévus, acceptation et réponses aux effets).</i></p>

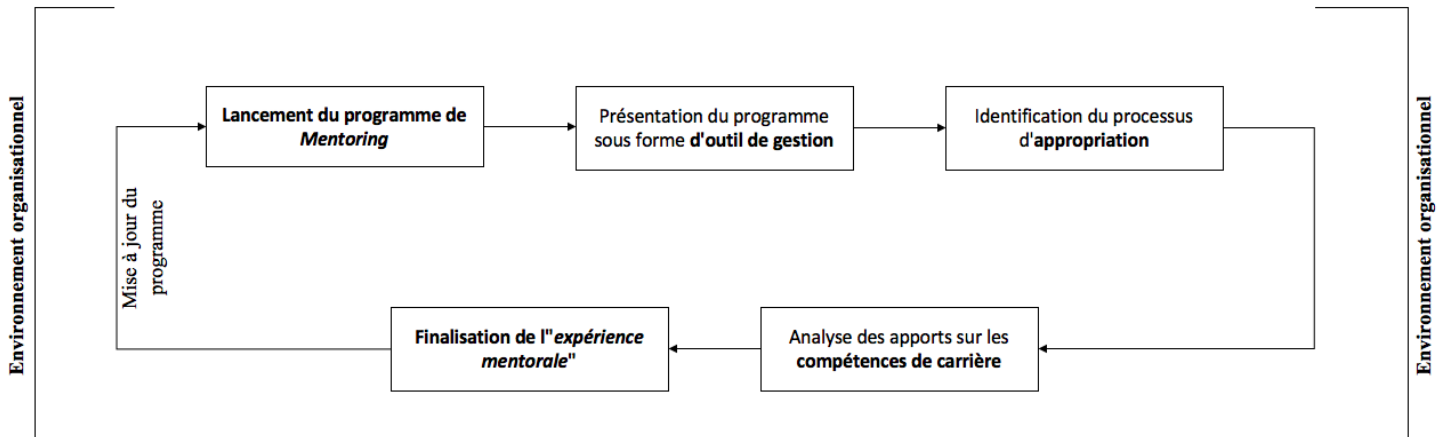
**Partie I - Chapitre 2. L'accompagnement individuel au profit
du développement de carrière : focus sur le mentoring**

<p>Expérience individuelle (cf. chapitre 2 paragraphe 3.1)</p>	<p>- L'expérience est un moyen permettant de reconstruire le réel tel qu'il est vécu par l'individu et de lui attribuer du sens.</p> <p>- L'expérience renvoie à deux phénomènes ; le premier reflète ce que l'on ressent et éprouve émotionnellement ; le deuxième phénomène rappelle la dimension cognitive en favorisant la construction de la réalité qui emprunte à des normes socialement et culturellement prescrites.</p> <p>- La construction de l'expérience ne dépend pas uniquement des caractéristiques individuelles, mais des possibilités et des contraintes de l'espace et de l'environnement dans lequel l'individu s'inscrit.</p> <p>=> <i>Une expérience se définit par les propriétés sociales de son environnement et par la subjectivité de l'acteur née à la croisée de l'action effectuée, le sens qui y est attribué et les aspects vécus.</i></p> <p>=> <i>Les expériences individuelles se conceptualisent a minima par les comportements d'appropriation, les aspirations, les motivations et les propriétés individuelles.</i></p>
<p align="center">Questionnements de recherche :</p> <p><i>Si l'on admet que l'appropriation est la clé de compréhension d'une expérience individuelle, peut-on considérer que l'appropriation du mentoring contribue à constituer une « expérience mentorle » ?</i></p> <p align="center">-</p> <p><i>Comment peut-on définir une « expérience mentorale » et quelles sont ses composantes ?</i></p>	
<p>Compétences de carrière (cf. chapitre 1 paragraphe 2.2 et chapitre 2 paragraphe 2.2.2)</p>	<p>- Un capital de carrière est composé de six compétences carrière qui interagissent entre-elles (<i>knowing-why, knowing-whom, knowing-how, knowing-when, knowing-where, knowing-what</i>).</p> <p>- Le <i>mentoring</i> joue un rôle dans le développement des <i>knowings</i>, notamment le capital relationnel.</p> <p>=> <i>La littérature ne consacre pas d'études relatives à l'interaction des six knowings.</i></p> <p>=> <i>Un nombre limité d'études (2 analyses quantitatives) articulent le développement du capital de carrière et le mentoring.</i></p>
<p align="center">Questionnement de recherche :</p> <p><i>En quoi une expérience mentorale contribue-t-elle à enrichir le capital de carrière des mentees et des mentors ?</i></p>	

Se référant aux éléments théoriques conceptuels que nous avons évoqués, notre recherche propose de définir une « *expérience mentorale* » comme « *une relation unique, construite socialement et appropriée individuellement, entre un mentor et un mentee, contribuant à développer les compétences de carrière des deux acteurs appartenant à cadre organisationnel défini* ». Notre définition peut apporter un éclairage différent à la littérature sur le *mentoring* en s'inspirant de différentes dimensions théoriques pluridisciplinaires.

La figure 5 suggère une conceptualisation théorique d'une « *expérience mentorale* ».

Figure 5. Conceptualisation théorique d'une expérience mentorale



Cette proposition théorique soutient que le lancement d'un programme de *mentoring* peut être l'élément déclencheur d'une « *expérience mentorale* » pour les *mentors* et les *mentees*. Cette expérience se construit et s'enrichit différemment pour chaque acteur mais passe par des phases similaires. Une « *expérience mentorale* » passe par la reconnaissance du programme comme un outil de gestion, dans le sens théorique du terme (1), puis par un processus d'appropriation propre à chacun (2), ensuite elle invite à une évaluation des compétences développées (3). Nous suggérons qu'une « *expérience mentorale* » ne se réduit pas à ces étapes et qu'il faut prendre en compte d'autres éléments subjectifs dans les apports du *mentoring*, notamment dans le développement des compétences de carrière. La phase de « *finalisation de l'expérience mentorale* » rend compte des apports de l'outil mais aussi des éléments ayant joué un rôle dans l'appropriation du programme et, par conséquent, dans le développement des compétences de carrière. Ces éléments peuvent être définis par les enjeux de l'environnement organisationnel, la culture, la communication autour du programme, l'expérience professionnelle antérieure, etc. Ils assurent l'harmonisation entre les différentes phases et contribuent à l'évaluation à la fois du programme et de l'expérience individuelle dans sa nature subjective. En fonction des résultats de la phase « *finalisation de l'expérience mentorale* », le programme, tel qu'il est mis en place en amont, peut être mis à jour et/ou amélioré pour déclencher *in-fine* une meilleure « *expérience mentorale* » pour de nouveaux acteurs.

Cette proposition théorique temporaire sera investiguée méthodologiquement et empiriquement. Ayant une posture de recherche fondée sur des allers-venues entre théorie et empirie, la cohérence et la solidité théoriques et empiriques de notre conceptualisation théorique seront continuellement remises en question afin d'assurer la rigueur et la qualité de notre recherche. Notre terrain de recherche nous permettra de comprendre davantage les phases

de construction d'une « *expérience mentorale* » au vu des témoignages des *mentees* et des *mentors* dans un cadre organisationnel.

Pour ce faire, la problématique de recherche qui émerge de notre réflexion et alimente le présent travail doctoral est la suivante :

***Comment l'expérience mentorale contribue-t-elle au développement des
compétences de carrière des mentees et des mentors dans un cadre organisationnel ?***

Synthèse du chapitre 2

Après avoir présenté les contours de la notion de carrière dans le premier chapitre, ce deuxième chapitre rend compte des modes d'accompagnement mis en œuvre par les organisations pour soutenir leurs salariés.

Nous avons dressé, dans un premier temps, un état comparatif de certaines pratiques largement plébiscitées, telles que le coaching, le *mentoring*, le tutorat et le counseling. Nous avons ensuite centré notre intérêt sur le *mentoring* et son rôle dans la gestion de carrière. En l'appréhendant comme un outil de gestion, nous avons constaté un nombre très limité de productions scientifiques autour du *mentoring* dans le développement des compétences de carrière.

Nous avons alors proposé d'étudier la mise en place du *mentoring*, et notamment son processus d'appropriation par les *mentors* et les *mentees*, sous le prisme théorique d'une « *expérience individuelle* ». Ainsi, nous avons tenté d'articuler la littérature autour de la notion d'expérience avec celle du *mentoring* et des outils de gestion pour mettre en avant la dimension individuelle et le vécu de ses acteurs. La volonté était d'investiguer dans son intégralité une « *expérience mentorale* » par le biais d'une lecture appropriative de l'outil de gestion, tout en questionnant la subjectivité, les ressentis et les états d'âmes psychologiques de chaque individu. Dès lors, notre approche revêt un caractère à la fois gestionnaire et psychologique et vise à améliorer la compréhension des mécanismes d'appropriation individuelle.

Nous avons clôturé le chapitre avec une proposition théorique de la notion d'« *expérience mentorale* », inaugurant des pistes de réflexion autour de sa construction dans un cadre organisationnel et de ses apports en matière de capital de carrière des *mentors* et des *mentees*.

Conclusion de la première partie

Cette Première Partie a proposé un cadrage théorique des courants sur la notion de carrière en décryptant les caractéristiques diverses de cette notion sous son aspect traditionnel et nomade. Elle a ensuite étayé le rôle de l'accompagnement individuel, notamment le *mentoring*, dans les courants de carrière.

Dans le premier chapitre, et après avoir évoqué l'évolution sémantique et la dimension objective de la notion de carrière, nous avons focalisé notre attention sur la gestion et la typologie des mobilités dont elle fait l'objet. Nous nous sommes, ensuite, penchée sur le caractère subjectif inhérent à l'ère du nomadisme. En explicitant les tenants de ce paradigme, nous avons défini les compétences de carrière qui y sont développées, désignées par le terme « *knowings* ». Notre état de l'art en distingue six formes qui interagissent et se combinent entre-elles, constituant ainsi le « *capital de carrière* » de chaque individu. Enfin, nous avons insisté sur le caractère divergent animant la réflexion autour des courants de carrière. Notre analyse a fait émerger un prisme de recherche qui tend à réconcilier le courant de carrière classique et celui de la carrière nomade en suggérant une logique de transférabilité des concepts entre les deux. Ce cadrage nous semble adéquate pour positionner l'étude de l'objet qui est le nôtre, le *mentoring*.

Dans le deuxième chapitre, nous nous sommes intéressée aux multiples modes d'accompagnement individuel promus par les organisations pour le développement de carrière en précisant les similitudes et les divergences entre eux. Nous avons centré notre recherche sur le *mentoring* en tant qu'outil largement plébiscité en gestion de carrière. Sur la base des contributions académiques autour des outils de gestion, nous avons proposé une analyse de l'appropriation du *mentoring*, une appropriation qui dépasse le registre gestionnaire et présente le *mentoring* comme une expérience individuelle et subjective. En ce sens, nous avons suggéré une conceptualisation de ce que l'on nomme une « *expérience mentorale* » en mettant en valeur ses différentes composantes théoriques. Nous avons enfin exposé notre problématique de recherche qui sera, dans un second temps, décryptée et investiguée méthodologiquement et empiriquement.

L'objectif de notre recherche réside donc dans la compréhension d'une « *expérience mentorale* » et de ses enjeux dans le développement des compétences de carrière des *mentors*

et des *mentees* au sein d'une organisation. Elle confère au *mentoring*, en tant qu'outil, un rôle important dans la gestion de carrière des individus et dans la fonction RH.

Après avoir défini notre cadre conceptuel, nous aborderons dans la deuxième partie la méthodologie qui nous permettra d'être au plus près de la réalité et d'investiguer notre objet de recherche., nous présenterons notre cheminement méthodologique et épistémologique afin d'investiguer notre proposition théorique et de répondre à nos questionnements de recherche.

Deuxième partie:

Positionnement épistémologique et méthodologique et construction du matériau empirique

Introduction de la deuxième partie

Après avoir exposé les questionnements théoriques animant notre recherche, la présente partie abordera le positionnement épistémologique et méthodologique dans lequel elle se situe. A cet égard, nous décrirons notre design de recherche en étayant la démarche adoptée, les exigences scientifiques à respecter et les choix empiriques qui l'affinent.

Cette partie se découle en deux chapitres essentiellement complémentaires.

Le chapitre 3 dépeindra l'architecture de notre travail. Il examinera les adaptations épistémologiques et précisera le prisme interprétativiste que l'on mobilise. Il présentera notre approche qualitative et la nature de l'étude de cas sur laquelle elle repose. A la charnière de la méthodologie et de l'épistémologie, ce chapitre mettra en avant notre objet de recherche et révélera les étapes de sa construction. Nous nous attarderons, ensuite, sur le cadre empirique qui constitue l'essence de ce travail. Nous commencerons par une description du contexte général avant de préciser les deux entités qui le composent. Nous définirons, enfin, les caractéristiques des programmes de *mentoring* qui y sont hébergés.

Le chapitre 4 définira la nature de notre présence sur le terrain. Il distinguera nos modes de recueil de données qui s'articulent autour d'entretiens semi-directifs, d'observation participante et de collecte de documentation. En exposant les données primaires et les données secondaires, nous mettrons en avant le processus de triangulation adapté pour assurer la viabilité des données. Nous justifierons ensuite notre méthode d'analyse en rappelant un traitement de données différent d'une source de recueil à une autre. La fin de ce chapitre sera marqué par une description fine et détaillée de la méthode de réduction des données et un affichage des premiers résultats issus de la catégorisation.

Cette partie a une double vocation. Elle explicite et justifie notre prisme méthodologique et épistémologique, dans le but d'étayer la démarche empirique et les processus de traitement qui l'appuient.

Chapitre 3.

Positionnement épistémologique et méthodologique et présentation du terrain de recherche

Introduction du chapitre 3

Le présent chapitre a pour vocation d'exposer le paradigme épistémologique dans lequel se situe notre recherche, d'aborder la rigueur scientifique de nos choix méthodologiques et de présenter minutieusement son cadre empirique. Si l'on admet qu'il est important de présenter la « cuisine » de la recherche dans ses errances (Bourdieu, Wacquant, 1992), il nous paraît fondamental à ce stade de notre étude de clarifier le cheminement entre nos termes théoriques et nos aboutissements empiriques. Assurer la rigueur scientifique et la fiabilité de notre démarche de recherche nous conduit à développer deux sections.

La première section détaille les contours de la posture épistémologique interprétativiste que l'on adopte. Après un détour terminologique, nous justifions ce choix et révélerons le raisonnement scientifique qui l'appuie. Nous présentons le processus de construction de notre objet de recherche. Ensuite, nous détaillerons les caractéristiques de notre approche qualitative centrée sur une étude de cas enchâssée, avant de délimiter les unités d'analyse qui la constituent. Puis, nous présenterons le design de recherche sous le prisme exploratoire interprétatif.

La deuxième section dépeint le cadre empirique et expose les différentes caractéristiques du cas étudié. Elle présente, dans un premier temps, le Groupe SNCF dans son entièreté avant de se centrer sur le réseau SNCF Au Féminin et Les Ateliers 574. Nous exposons ensuite les éléments constituant le programme de *mentoring* de chaque entité.

L'objectif est d'explicitier le cadre méthodologique et empirique de notre recherche afin de pouvoir identifier nos sources de données et leurs modalités de traitement dans le chapitre à venir.

Section 1. Architecture de la recherche

1.1. Choix et définitions du positionnement épistémologique

1.1.1 Fondamentaux des paradigmes épistémologiques et orientation interprétativiste

Apparue au début du XX^{ème} siècle, l'épistémologie se définit comme l'étude de la constitution des connaissances valables (Piaget, 1967, p. 6). Elle traduit le statut de la relation entre le chercheur et la connaissance et repose sur un « *questionnement épistémologique* » qui s'articule autour de trois questions selon Le Moigne (1995, 2012) :

- La question gnoséologique qui explicite la nature de la connaissance ;
- La question méthodologique qui évoque la manière dont les connaissances sont constituées ;
- La question éthique qui traite de la valeur ou de la validité des connaissances (Avenier, 2011).

L'épistémologie interpelle la nature, la méthode et la valeur logique et cognitive des connaissances. Elle consiste en une activité réflexive de la manière dont les connaissances sont produites et justifiées. Par connaissance, nous entendons les connaissances validées théoriquement et les connaissances dont la valeur peut être justifiée par le biais de différents positionnements épistémologiques, désignés par le terme « paradigme »²⁵.

L'exigence d'un questionnement épistémologique et le choix d'un paradigme semblent incontournables dans un projet scientifique. Le chercheur s'engage à porter une attention fine au paradigme épistémologique dans lequel il inscrit sa recherche. Il doit être conscient de la nécessité de légitimer sa recherche sur le phénomène étudié (Wacheux, 1996).

Le choix des paradigmes, en amont, conditionne le mode de justification des connaissances et donne des interprétations diverses au phénomène étudié (Gotteland, Haon, et Jolibert, 2012). Les contributions les plus classiques en la matière renvoient à l'opposition de fond entre le paradigme constructiviste et positiviste (Girod-Seville et Perret, 1999). Bien que

²⁵ Un paradigme épistémologique correspond à un système d'hypothèses, de croyances, de techniques et de valeurs partagées par une communauté de chercheurs (Kuhn, 1962).

les positionnements épistémologiques en sciences de gestion relèvent de plusieurs controverses, ils partagent principalement quatre aspects (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 15) :

- Une dimension ontologique, qui questionne la nature de la réalité à connaître ;
- Une dimension épistémique, qui interroge la nature de la connaissance produite ;
- Une dimension méthodologique, qui porte sur la manière dont la connaissance est produite et justifiée ;
- Une dimension axiologique enfin, qui interroge les valeurs portées par la connaissance.

Outre ces dimensions, les paradigmes épistémologiques reposent sur la conception du réel. En effet, la notion de la « réalité » apparaît irrémédiablement importante. Les paradigmes apportent une réponse de nature différente en fonction de la « réalité » dont il est objet. En référence aux travaux Allard-Poesi et Perret (2014), nous distinguons les réponses de nature essentialiste et non- essentialiste.

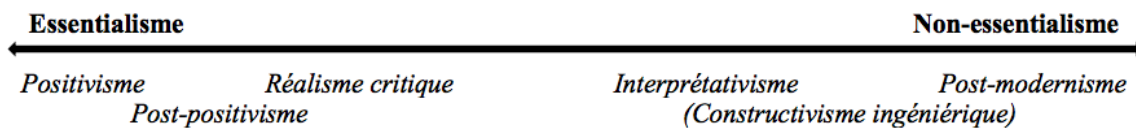
La réalité, dans sa forme essentialiste, nous enseigne sur les paradigmes du positivisme logique, du post-positivisme et du réalisme critique. En l'occurrence, « *la réalité a une essence propre, qu'elle existe en dehors des contingences de sa connaissance, qu'elle est indépendante de son observation et des descriptions humaines que l'on peut en faire* » (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 22). Cette réalité est indépendante et renvoie à une vérité unique. Elle est réduite aux faits observables et mesurables indépendamment du regard porté par l'observateur.

Les paradigmes portés sur le constructivisme formulent, quant à eux, une réponse de nature non-essentialiste qui considère qu'il n'existe pas une seule réalité. Elle est construite et non pas subie. La dimension historique d'un phénomène et les contingences qui président son existence sont des éléments fondamentaux pour étudier les éventuelles réalités. En accord avec le constructivisme, l'interprétativisme s'appuie aussi sur une ontologie non-essentialiste. La réalité, n'étant pas donnée, elle demeure sociale et construite par le biais d'intentions et d'interactions entre les acteurs. Elle revêt un caractère subjectif et socialement co-construit. L'interprétativisme postule que la « réalité » dépend de l'observateur, qu'il soit chercheur ou sujet. Il est donc illusoire de vouloir connaître la réalité de l'extérieur (Nizet et Pichault, 2015).

Bien que l'interprétativisme soit souvent présenté comme une variante du constructivisme (Girod-Seville et Perret, 1999), la position interprétativiste - dans un cadre organisationnel - permet au chercheur de comprendre le sens et la signification que les acteurs assignent à la réalité organisationnelle, alors que la position constructiviste l'invite à contribuer à la construction du sens collectivement avec les acteurs (Nizet et Pichault, 2015).

Cette perspective dialectique postule la nécessité de distinguer les caractéristiques des principaux positionnements épistémologiques. Allard-Poeset et Perret (2014) répertorient les paradigmes épistémologiques sur un continuum allant d'une réponse essentialiste à une réponse non-essentialiste, illustrant ainsi les considérations qui précèdent. La figure 1 ci-dessous reprend cette conception.

Figure 6. Conception du réel et paradigmes épistémologiques selon (Allard-Poesi et Perret, 2014)



L'orientation épistémologique vers l'interprétativisme semble correspondre aux contours de la présente recherche visant à décrire le phénomène social que constitue le *mentoring*. Cette posture nous permettra de développer une compréhension heuristique du *mentoring* comme il est expérimenté par les acteurs étudiés (Allard-Poesi et Maréchal, 2014). Elle fait appel à l'herméneutique, l'art de l'interprétation, et la phénoménologie, la philosophie de l'étude des phénomènes, pour interpréter les significations que les sujets accordent au phénomène étudié (Myers et Avison, 1997).

Pour s'assurer davantage du choix de ce paradigme, nous faisons appel à d'autres considérations théoriques. A titre d'exemple, une distinction entre les paradigmes épistémologiques est établie portant sur l'origine de chaque paradigme et le langage qui y est mobilisé. Sous l'impulsion des écrits de Alvesson et Deetz (2000), Nizet et Pichault (2015) en distinguent deux formes : le langage d'origine savante/*a priori* et locale/émergente.

La conception savante/*a priori* contribue au développement d'une connaissance théorique codifiée construisant une forme de connaissance livresque centrée sur le « connaître à propos de ». Alors que la conception locale/émergente invite au développement d'une connaissance pratique centrée sur le « connaître comment » (Alvesson et Deetz, 2000, p. 30-31). Le tableau 12 qui suit reprend les illustrations des auteurs principaux.

Tableau 12. Les origines des langages de la recherche selon Alvesson et Deetz (2000)

Savant/ a priori	Local / émergent
La communauté des chercheurs fixe seule le langage de la recherche	Le langage de la recherche résulte des rapports entre diverses communautés
Théories fortes	Théories faibles
Quête de la rationalité et de la vérité	Aperçus reposant sur des sensations, intuitions et diverses formes de rationalité
Connaissance théorique généralisable, quête de l'universel	Connaissance pratique située, saisie du particulier
Attention apportée au familier	Attention apportée à l'étranger

La première conception renvoie à un usage du langage théorique du chercheur sans considérer les propos véhiculés par les sujets (Nizet et Pichault, 2015). La seconde conception reste fidèle aux significations exprimées par les sujets. Elle bénéficie d'une flexibilité permettant une recherche ouverte aux apports conceptuels et aux différents langages qui apparaissent au gré des rencontres avec les individus/communautés étudiés (Nizet et Pichault, 2015). Le chercheur s'engage à réviser son langage de recherche en fonction de la manière dont les événements se déroulent, les sensations et les intuitions - autant les siennes que celles du sujet. La connaissance s'apparente davantage à une « perception » (insight) qu'à de la « vérité » (truth). Ce langage d'origine local/émergent est souvent attribué aux recherches ayant une dimension constructiviste ou interprétativiste. Alors qu'un langage savant/ *a priori* correspond davantage à une recherche qui relève de l'objectivisme.

Cette distinction vient appuyer notre choix du paradigme interprétativiste. Elle offre un cadre adéquat pour l'interprétation des interactions et des significations que les *mentors* et les *mentees* attribuent à l'expérience vécue. Ce choix s'explique par notre volonté de privilégier le langage local qui émerge du terrain. Ce dernier rend compte de la réalité empirique et apporte une attention aux témoignages issus du vécu du *mentoring*.

Notre posture interprétativiste s'apparente à une approche compréhensive plutôt qu'explicative et vise une connaissance idiographique²⁶. Bien que le caractère idiographique limite la généralisation de la connaissance, l'interprétativisme assure une *certaine objectivité de la connaissance* (Allard-Poesi, 2005).

²⁶ « L'approche idiographique privilégie l'étude descriptive de cas singuliers renseignés de manière dense afin de « donner à voir », par la compréhension, la réalité des acteurs étudiés. Cette démarche implique nécessairement de retrouver les significations locales que les acteurs en donnent. » (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 35)

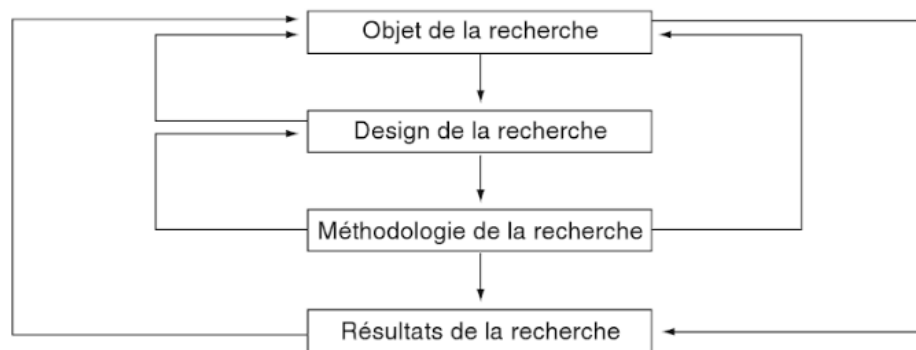
En somme, nous nous affirmons interprétativiste au sens fondateur de Popper (1988) car nous cherchons à comprendre le sens et les interprétations donnés par les acteurs à leurs propres vécus.

Notre étude présente un travail de conceptualisation et de compréhension du phénomène *mentoral*. Outre la présentation de la posture épistémologique, elle tente de répondre à des exigences scientifiques à plusieurs égards, telles que la démarche de la recherche, la validité scientifique et le choix de la stratégie.

1.1.2 Construction de l'objet de recherche

Un objet de recherche renvoie à un questionnement à travers lequel le chercheur interroge la réalité. Il amène une articulation entre différents éléments d'ordre théorique, méthodologique et empirique (Allard-Poesi et Maréchal, 2014). Cet exercice d'itération contribue à améliorer le processus de la recherche et la problématique initialement définie. La figure 2 reprend l'illustration que les auteurs en font dans leur ouvrage.

Figure 7. La construction de l'objet dans le processus de recherche selon (Allard-Poesi et Maréchal, 2014)



À l'issue de cette illustration, il sied de souligner que l'objet de recherche présente le projet de connaissance du chercheur. Il est ainsi inhérent au positionnement épistémologique et à la démarche de recherche à mobiliser. En effet, selon la connaissance visée par le chercheur, l'objet de recherche revêt des caractéristiques différentes. Allard-Poesi et Maréchal (2014) citent des exemples de recherche attestant l'incidence des postulats ontologiques et épistémologiques sur la nature de la connaissance visée et sur l'objet de recherche. Les auteurs décrivent les processus de construction des objets de recherche dans différentes approches épistémologiques.

Dans le cadre de ce travail, nous prêtons attention au processus de construction de l'objet de recherche sous le prisme interprétativiste. Dans cette lignée, la construction de l'objet de recherche s'apparente à une compréhension de la réalité du phénomène de *mentoring*, et non à la découverte des lois qui le régissent (Allard-Poesi et Maréchal, 2014). La création de connaissances repose sur une compréhension des intentions et des motivations des individus participant à ce phénomène. L'objet de recherche vise alors à appréhender la réalité sociale que les individus expérimentent et à comprendre le sens qui y est attaché par le biais du langage, des représentations et des comportements (Hudson et Ozanne, 1988). La conceptualisation de l'objet suppose dès lors une interaction avec les personnes étudiées. Une immersion et une observation, plus ou moins participante, s'avèrent riches pour comprendre cette réalité de l'intérieur.

En outre, l'intérêt porté à notre objet de recherche se confirme et se développe grâce à une adaptation constante au terrain. Comme le soulignent Allard-Poesi et Maréchal (2014), « *ce n'est finalement que lorsque le chercheur aura développé une interprétation du phénomène étudié qu'il pourra véritablement définir les termes de son objet* » (2014, p. 57-58).

En guise de résumé, la construction de l'objet de recherche dépend de la nature de connaissances que le chercheur vise à développer. Au-delà des postulats épistémologiques, ce dernier élabore son objet de recherche en partant d'insuffisances théoriques, d'interrogations méthodologiques, ou même au gré des opportunités émergeant du terrain. L'élaboration de l'objet n'est pas linéaire et procède souvent par des allers-retours. Elle répond néanmoins à des qualités de clarté et de faisabilité. Le chercheur ne doit ni s'enfermer trop tôt dans un objet restreint ni se laisser orienter par un objet vague. En ce sens, il nous paraît intéressant de préciser le cheminement de recherche qui nous a amenée jusqu'à ce travail doctoral.

En effet, au cours des dernières années, et avant de rencontrer les acteurs de ce qui allait devenir notre terrain de recherche, nous avons remarqué les nombreux efforts réalisés dans les organisations, principalement américaines, en matière d'accompagnement individuel. Force est de constater la place grandissante que le *mentoring* occupait dans ces organisations pour le développement de carrière des salariés. Ces observations nous ont conduite à déterminer les rouages et les écueils de cette pratique, à la fois dans la littérature et dans une culture principalement française. Un exercice d'itération a été donc mené conduisant à nos questionnements et permettant d'identifier des acteurs susceptibles de s'y intéresser.

À l'issue des premières investigations empiriques, nous avons été confrontée à une interrogation bien définie que les acteurs avaient : « *Quels sont les apports d'un programme de mentoring comme étant un mode d'accompagnement ?* ».

Sous l'impulsion des suggestions de Allard-Poesi et Maréchal (2014), nous avons considéré cette question comme un point de départ pour constituer notre objet de recherche. Par conséquent, nous avons déterminé un premier objectif de recherche de « proposer un cadre de compréhension au développement du *mentoring* et de ses enjeux ».

Une première rencontre avec un des responsables de notre terrain de recherche - le Groupe SNCF - portait sur l'étude de ce projet dans une entité spécifique appelée « *Réseau SNCF au Féminin* »²⁷. Cette entité est dédiée à l'accompagnement des femmes au sein du Groupe. Elle présente un espace libre de paroles et de conseils pour les femmes ayant le statut « cadre ». Un programme de *mentoring* y est mis en place pour assurer le développement personnel et professionnel de ses acteurs. La présidente du réseau, n'ayant pas eu assez de retours quant aux apports de ce programme, nous a fait part de sa volonté d'étudier en profondeur ses enjeux pour les *mentees* et les *mentors*. En proposant le terme d'« *expérience mentorale* », le besoin empirique s'est focalisé sur la compréhension de l'appropriation que les acteurs font du *mentoring*. Cette première réflexion a façonné notre projet et nous a conduit à considérer l'« *expérience mentorale* » comme objet de recherche.

Nous avons ensuite réalisé un deuxième échange empirique avec un responsable d'une autre entité du Groupe SNCF, appelée « *les ateliers 574* » et dédiée au développement et à l'accélération de la transformation digitale du Groupe. Cette entité assure l'accompagnement en interne des porteurs de projets d'innovation. Un programme de *mentoring* y est mis en place dont la vocation est d'assurer le développement des compétences digitales pour les acteurs exprimant ce besoin. Ce programme repose sur des *mentors* qui sont des jeunes salariés maîtrisant les techniques digitales. Lors de cette rencontre, le responsable du programme nous a fait part de sa volonté d'étudier les apports du *mentoring* dans le développement des compétences des *mentees* et des *mentors* afin de proposer *in fine* une généralisation du programme au sein du Groupe. Ce besoin a conforté notre premier objet de recherche et nous a conduit à l'affiner davantage et à proposer une étude investiguant « *le développement des compétences du mentor et du mentee lors d'une expérience mentorale* ».

²⁷ Les caractéristiques de ce réseau seront développées en détail dans la partie 2 de ce manuscrit.

La redéfinition de cet objet nous a poussée à repenser notre cadrage théorique et à investiguer le développement des compétences pour les *mentees* et les *mentors*.

Dès lors, cette première étape a contribué à stabiliser notre objet de recherche empiriquement. Nous l'avons ensuite complété et appuyé par des études théoriques qui ont réduit notre champ de recherche et l'ont centré autour des compétences constituant le capital de carrière (Cf. Partie I). Notre démarche de recherche s'est poursuivie par une stabilisation des éléments conceptuels permettant de déterminer la problématique de recherche et d'annoncer nos choix méthodologiques.

En définitive, nous retenons que notre compréhension de la réalité s'est construite dans un exercice d'itération entre (i) les éléments théoriques du phénomène social du *mentoring*, (ii) les observations que les acteurs y attachent et (iii) notre immersion au sein de différentes entités du Groupe SNCF.

Bien qu'initialement l'intérêt principal portait sur le processus de *mentoring* comme outil d'accompagnement, la réflexion théorique et la phase exploratoire empirique nous ont conduit à redéfinir notre objet de recherche, l'appréhender comme une *expérience* et le centrer sur le développement des *compétences de carrière* des *mentors* et des *mentees*. Le choix de notre objet de recherche s'est finalisé grâce à la genèse du *mentoring*.

Cette construction de notre objet de recherche nous invite à préciser le raisonnement à mobiliser dans le présent travail doctoral. De plus, il convient de souligner que notre recherche repose sur une démarche exploratoire (Charreire Petit et Durieux, 2014), de par le caractère contemporain de son objet et de l'exclusivité du terrain à étudier.

1.1.3 Démarche et raisonnement de recherche

Notre recherche s'inscrit dans une démarche exploratoire. Appliqué à un contexte d'étude de cas, le caractère exploratoire assure la compréhension d'une ou de plusieurs situations de gestion et une analyse détaillée (Hlady Rispail, 2002). Cette approche rend compte de la singularité dans l'espace et dans le temps du phénomène étudié. Par conséquent, notre objectif est de comprendre davantage le phénomène de *l'expérience de mentoring* qui demeure peu examiné dans la littérature.

Par ailleurs, cette démarche implique différents types de raisonnements, à savoir inductif et/ou abductif. Nous adoptons ici une logique qualitative-inductive (Bergadaa et

Nyeck, 1992). Ce dernier passe du particulier au général, des faits aux lois, des effets à la cause et des conséquences aux principes (Charreire Petit et Durieux, 2014). Dès lors, nous allons aboutir à une idée par généralisation à partir de faits rapportés ou observés. La visée de ce raisonnement est de proposer de nouvelles conceptualisations théoriques valides et rigoureusement élaborées et ne pas tomber dans le piège où l'on installe la théorie d'entrée de jeu (Kaufmann, 2001, p. 12). Dans un article intitulé « *A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data* », Thomas (2006) affirme qu'une approche par induction²⁸ permet de :

- condenser des données brutes, variées et nombreuses, dans un format résumé ;
- établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes ;
- développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes.

Ces postulats fondent la base de notre raisonnement de recherche et orienteront notre réflexion méthodologique. Nous explorerons le *mentoring* comme étant un phénomène complexe auquel nous tenterons de produire du sens par le biais d'observations collectées. Par ailleurs, nous nous servirons de cette approche inductive générale (Thomas, 2006) comme une toile de fond pour assurer les analyses de nos résultats empiriques (Cf. Partie III).

1.2.1 Approche qualitative et étude des cas

Caractère qualitatif de la recherche

Les méthodes qualitatives puisent leurs origines dans la recherche anthropologique et sociologique (Guillez et Tétreault, 2014 ; Santiago-Delefosse et Carral, 2017). Elles visent à donner sens et comprendre les phénomènes sociaux et humains complexes qui sont « *spécifiés sous la forme d'une histoire ou d'un enchaînement observé* » (Dumez, 2013, p. 32). La recherche qualitative considère la réalité comme une construction humaine. Elle s'adonne à la subjectivité comme étant au cœur de la vie sociale et conçoit son objet en terme d'actions et significations des acteurs étudiés (Mukamurera, Lacourse, et Couturier, 2006). Elle s'inscrit

²⁸ Traduction réalisée par Blais & Martineau (2006, p. 4)

dans un paradigme compréhensif, désigné aussi par le terme interprétatif ou holistique (Anadón, 2006 ; Mukamurera *et al.*, 2006) qui conserve la complexité du phénomène à l'étude.

« *La recherche qualitative, désignée d'interprétative, est celle par laquelle les chercheurs se sont intéressés à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. Le point de vue, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie est matière d'observation et de recherche.* » (Anadón, 2006, p. 15)

A ce titre, la recherche qualitative est parfaitement adaptée à notre objet de recherche, qui est *l'expérience mentorale*. Elle contribuera à une meilleure compréhension de ce phénomène et des interactions entre les acteurs. Elle permettra un abord plus élargi de l'expérience vécue et explorera les comportements et les émotions des *mentors* et des *mentees*.

Une démarche de recherche qualitative n'a toutefois du sens que si elle montre et analyse les intentions, les discours et les actions et interactions des acteurs concrets, du point de vue des acteurs eux-mêmes mais aussi du point de vue du chercheur (Dumez, 2013b). Elle conçoit différemment son objet et poursuit des visées bien diverses en fonction de l'approche que le chercheur choisit de mobiliser.

De ce fait, notre ancrage qualitatif nous invite à différencier ses caractéristiques. Nous avons choisi de reprendre les éléments d'une approche par étude de cas, car elle correspond au mieux aux attentes de notre recherche. Nous préciserons, dans le paragraphe qui suit, les éléments ayant motivé ce choix.

Choix de l'étude de cas

L'approche de l'étude de cas a évolué au rythme des autres approches de la recherche qualitative, mais s'avère être la plus mobilisée en sciences de gestion (Yin, 2009, 2017). Elle est définie par le théoricien spécialiste, Robert Yin, comme « *une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes et dans laquelle des sources d'informations multiples sont utilisées* » (Yin, 2009, p. 23).

Merriam (1988) l'appréhende comme une démarche interprétative, particulariste, car elle traite un cas particulier ; descriptive, car elle décrit minutieusement le cas étudié ; heuristique, car elle assure une compréhension approfondie et détaillée ; et inductive, car elle est fondée sur l'observation de terrain (Anadón, 2006).

En définitive, les auteurs postulent que l'étude de cas contribue à la compréhension des phénomènes sociaux qui nous entourent, soit en fournissant des repères pour comprendre la réalité, soit en préparant le terrain des études causales menées auprès d'échantillons représentatifs » (Gauthier et Bourgeois, 2019).

Les travaux de Glaser et Strauss (1967) la présentent comme une stratégie de recherche permettant une exploration profonde des phénomènes. Elle donne accès à une compréhension du phénomène, des processus qui les composent et des acteurs qui en sont les parties prenantes (Gagnon, 2005). Ils mettent en évidence son rôle dans la génération théorique, de par sa capacité à investiguer en profondeur les données empiriques, en dégager des *patterns* et permettre un certain degré d'abstraction théorique (Musca, 2006). Eisenhardt (1989) appuie cette contribution et préconise l'étude de cas sous sa forme multiple. En effet, cette stratégie de recherche se subdivise en deux catégories : étude de cas unique et étude de cas multiples. À l'instar de Eisenhardt (1989), Yin (1981, 2017) préconise le recours aux études de cas multiples de par la richesse de ses analyses et la génération des résultats. Les auteurs reconnaissent toutefois que ce design est particulièrement prenant et difficile pour un chercheur indépendant. L'étude d'un cas unique devient ainsi le design à mobiliser pour explorer des pratiques nouvelles, discuter un questionnement original et assurer une logique de découverte (Wacheux, 1996). Cette stratégie s'avère par ailleurs fréquente dans les recherches en sciences de gestion (Musca, 2006).

Yin (2014) assimile le cas unique à une expérimentation qui se justifie principalement dans cinq raisons valables. Le tableau 13 illustre ce raisonnement en s'inspirant de l'effort de recension de Lo (2015).

Tableau 13. Les cinq raisons de mener une étude de cas unique selon Yin (2014)

Configurations	Explications
Cas critique	Le cas est dit « <i>critique</i> » lorsqu'il répond à l'ensemble des conditions requises pour tester, confirmer, défier ou étendre une théorie élaborée, voire plusieurs.
Cas extrême ou unique	Ce type de cas désigne les situations tellement rares que le moindre cas vaut la peine d'être étudié et analysé. Il possède, de facto, un fort potentiel de valeur ajoutée.

Cas typique ou représentatif	Le cas seul suffit à saisir une situation générale ou récurrente. Il possède l'ensemble des paramètres lui permettant de représenter de nombreux cas similaires, à la manière des « ville-tests » dont les résultats (électoraux, alimentaires, comportementaux) peuvent être élargis à l'ensemble du territoire national. Son objectif est d'identifier les circonstances et conditions d'une situation commune.
Cas révélateur	Ce cas fait référence à une situation dans laquelle le chercheur possède une opportunité d'observer ou d'analyser un phénomène auparavant inaccessible à l'étude des sciences sociales.
Cas longitudinal	Le cas est étudié à deux ou plusieurs moments différents. L'intérêt de ce cas est alors de comprendre l'évolution d'un phénomène et d'en spécifier les conditions, les effets et les étapes du changement.

Ces contributions nous confortent dans notre choix d'une étude de cas qui se prête bien à l'exploration des phénomènes sociaux complexes et peu connus. Nous présentons notre cas dans la configuration de cas « *typique* » ou « *représentatif* »²⁹ car il est particulièrement représentatif du contexte de la recherche (David, 2004). Il est fondé sur des situations communément partagées et dont les résultats s'appliquent à une majorité d'individus (Yin, 2009).

Le choix d'un cas représentatif permet, de ce fait, de comprendre les circonstances et conditions d'une situation vécue. « *Le chercheur placé dans cette situation analyse in fine une figure moyenne, centrale au sein de la population, sous l'angle du contexte général, mais aussi de considérations théoriques et pratiques* » (Duyck et Lahmouz, 2010, p. 124).

En effet, nous avons investi un cas exploratoire qui illustre les traits particuliers du *mentoring*, permettant d'appréhender la complexité de ce phénomène. Cette pratique a été développée récemment par diverses entreprises à la même période. Elle revêt ainsi un caractère contemporain justifiant le recours à une étude de cas au sens de Yin (1981, 2017).

Nous étions à la recherche d'entreprises de grande taille disposant de différents programmes de *mentoring*. Bien que nous ayons pu établir un premier contact avec certains

²⁹ En France, le *mentoring* est davantage mobilisé sous forme d'un programme *mentoral* qui est souvent similaire pour toutes les entreprises. Il s'articule autour des phases que l'on a évoquées, à savoir la sélection des *mentors* et des *mentees*, l'appariement des binômes, le suivi des binômes et l'évaluation du programme. Par conséquent, le cas du Groupe SNCF qui constitue notre terrain de recherche est un cas **représentatif** de toutes les autres entreprises qui mobilisent le même programme *mentoral*. En l'occurrence, la différence entre ses programmes se trouve dans la visée du programme, la cible, l'environnement organisationnel dans lequel il s'inscrit, ses apports et la manière avec laquelle il est vécu par les acteurs.

groupes, tels que L'Oréal et IBM, il nous semblait difficile de négocier le même accord qu'auprès du Groupe SNCF, étant donné le temps imparti. Les circonstances réduisant la possibilité de multiplier les cas, nous avons été orientée par les opportunités et les contraintes rencontrées (Royer et Zarlowski, 2014). Ainsi, le *mentoring* est présenté comme un phénomène relativement récurrent et communément partagé par les entreprises. Ce qui en fait par définition un cas « représentatif ». De plus, d'un point de vue théorique il a été peu exploré dans la littérature française. Comme développé dans la Première Partie de notre thèse (cf. chapitre 2), les études qui en font l'objet ne traitent pas le phénomène d'« *expérience mentorale* » ni ses enjeux au regard du développement des compétences de carrière. Le choix d'un seul cas peut ainsi se justifier par la complexité du phénomène à étudier (Wacheux, 1996 ; Hlady Rispal, 2009b ; Duyck et Lahmouz, 2010).

D'autres raisons empiriques ont motivé notre choix, à savoir :

- la variété des situations rencontrées et des programmes de *mentoring* à disposition des individus ;
- la possibilité d'accès aux données au sein de différentes filières de l'entreprise avec un accès aisé aux archives ;
- l'identification d'une population cible difficilement accessible (la direction).

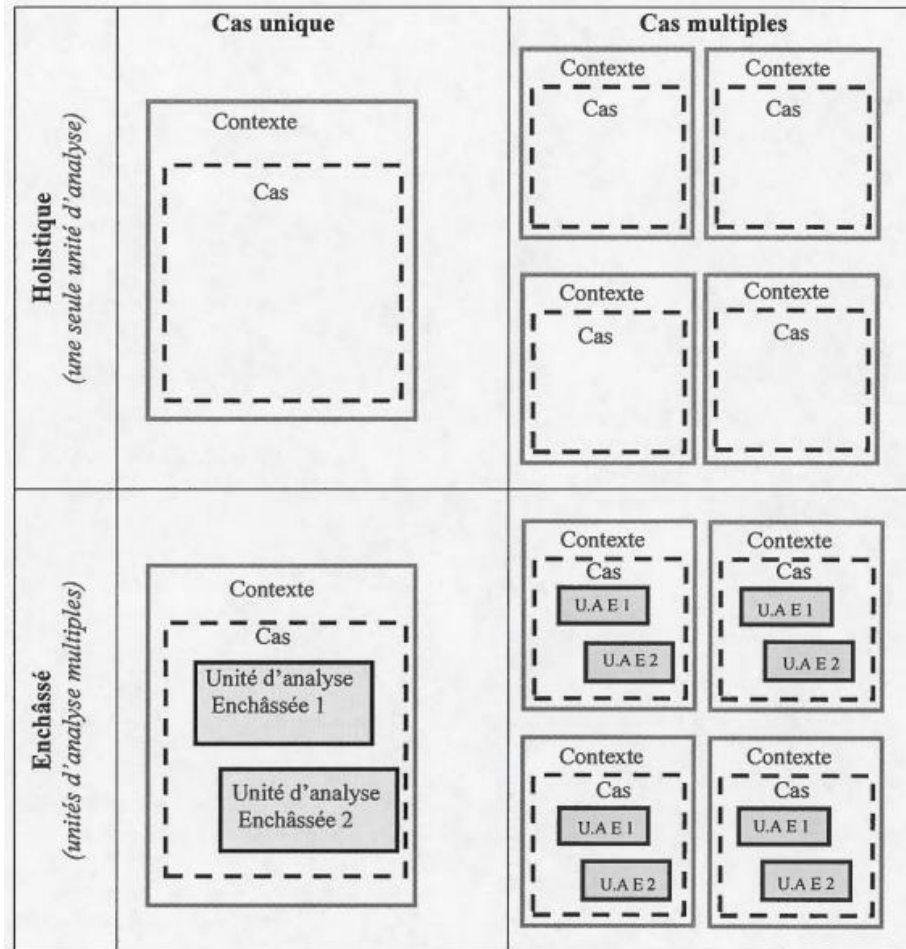
In fine, il semble bien que ces éléments justifient le recours à une étude de cas unique et qualifient notre terrain de recherche de « typique » ou « représentatif ». Comme le souligne Yin³⁰, cette étude de cas peut être menée car elle se veut descriptive » (Yin, 2009). Notre volonté dépasse cependant la description du phénomène de l'expérience de *mentoring*. Elle vise une compréhension du développement des compétences de carrière du *mentor* et du *mentee* dans deux entités différentes de l'organisation étudiée.

En effet, la nature de cette stratégie rappelle les contributions de Yin (2014) précisant que les études de cas se distinguent en fonction de deux paramètres : que le cas soit unique ou multiple (1) et que son design soit enchâssé ou holistique (2). L'auteur distingue 4 grands types d'étude de cas en fonction du nombre des cas à traiter et les unités d'analyses qui constituent chaque cas. Il existerait ainsi l'étude de cas unique holistique (type 1), l'étude de cas unique

³⁰ Traduction libre de « the case study is therefore worth conducting because the descriptive information alone will be revelatory » (Yin, 2009)

enchâssée (type 2), l'étude cas multiple holistique (type 3) et l'étude de cas multiple enchâssée (type 4). La figure 4 reprend l'illustration que l'auteur en fait.

Figure 8. Les grands types de design de l'étude de cas (Yin, 2003, p. 40)



Yin (2014, 2017) souligne que la principale différence entre la perspective holistique et la perspective enchâssée repose dans la clarté des analyses. En effet, les stratégies holistiques traitent le cas dans son ensemble et comportent ainsi le risque de produire une analyse abstraite qui ne tient pas compte de la complexité et la richesse du phénomène étudié.

Notre recherche porte essentiellement sur un cas unique ayant deux unités d'analyse interreliées. La perspective enchâssée fractionne le cas en unités présentant des catégories d'acteurs ou des programmes spécifiques, par exemple. Cette stratégie de recherche offre au chercheur « la possibilité d'approfondir l'analyse, de multiplier les angles d'approche, voire de confronter les explications concurrentes et de les tester d'une unité à l'autre augmentant ainsi la validité interne du construit. » (Champion, 2016, p. 217)

Elle nécessite néanmoins une capacité importante d'organisation de la part du chercheur qui risque d'être dépassé par la quantité de données à sa disposition. Il doit ainsi faire preuve de rigueur et donner sens à la diversité des réalités qui s'offrent à lui (Champion, 2016).

Nous choisissons cette stratégie d'accès au réel, car elle permet d'étudier plusieurs unités au sein d'une même organisation. Cela contribuera à comprendre le phénomène avec des points de vue multiples et renforcera par conséquent la validité d'un construit (Yin, 2009).

Après avoir justifié la pertinence du recours à une étude de cas unique, il convient d'identifier nos unités d'analyse et d'envisager les actions à poser pour assurer la véracité et la scientificité des résultats. Cette étape visera à assurer la rigueur de notre démarche scientifique, mais aussi sa conformité à la réalité des cas observés.

1.2.2 Choix des cas / choix des unités d'analyse

Le choix d'une étude de cas enchâssé nous a conduit à distinguer deux unités d'analyse. Une identification en fonction des entités organisationnelles a émergé naturellement. Elle apparaît adéquate, car elle renvoie aux deux entités que nous avons sollicitées au sein du Groupe SNCF, soit le *réseau SNCF au Féminin* et les *ateliers 574*.

En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, le besoin empirique de ces deux entités a contribué à définir notre objet de recherche. Or, malgré une demande sociale commune de la part des responsables respectifs, le processus du programme de *mentoring* ainsi que sa mise en place se révèlent distincts d'une entité à une autre.

De plus, le champ d'action, les moyens de communication autour du programme de *mentoring* ainsi que les acteurs qui y sont inscrits se distinguent d'une entité à une autre. Ces différences peuvent constituer un élément clé qui impacte le déroulement du programme ainsi que son éventuelle appropriation par les acteurs. L'étude de ces différences nous paraît primordiale pour assurer la clarté de notre démarche.

À ces deux unités d'analyse, nous inscrivons la visée de recherche qui repose sur deux éléments clé : l'« *expérience mentorale* », d'une part, et les compétences de carrière, d'autre part. Dès lors, distinguer les deux entités organisationnelles nous semble adéquat car cela nous offrirait la possibilité d'étudier différemment la manière dont **l'expérience de *mentoring* se vit et ses enjeux dans le développement des compétences de carrière.**

Cette étude repose sur des investigations qui seront à mener au niveau de chaque unité d'analyse, puis communément au niveau organisationnel. Une représentation schématique de

l'étude de cas enchâssé est produite dans la figure 5 ci-dessous. La présentation des caractéristiques et l'analyse approfondie des cas seront élaborées dans le chapitre qui suit.

Figure 9. Représentation schématique de l'étude de cas enchâssé

Groupe SNCF	
Objet de recherche Le développement des compétences de carrière lors d'une expérience <u>mentorale</u>	
Unité d'analyse 1 SNCF au féminin	Unité d'analyse 2 Ateliers 574

1.2.3 Critères de scientificité de l'étude de cas

Si l'on admet que « *la valeur d'une recherche scientifique dépend étroitement de l'habileté du chercheur à démontrer la crédibilité de ses découvertes* » (Drapeau, 2004, p. 75), il convient de nous référer à des critères de scientificité propre à notre positionnement épistémologique. Ces critères assurent la fidélité, la validité, l'objectivité, la représentativité et généralisation. Or, la nature d'une recherche définit les critères de scientificité auxquels le chercheur doit se référer. Sous le prisme qualitatif, certains auteurs comme Henwood et Pidgeon (1994) soutiennent même que les critères de scientificité varient selon le type de recherche qualitative à entreprendre.

Les travaux de Mucchielli (1996) attestent que la validation sous-entend la capacité de produire des résultats contribuant d'une façon significative à mieux comprendre une réalité, un phénomène étudié. Les critères de validation que les auteurs mettent en avant sont la validité interne et la validité externe. À ces critères, Guba (1981) rajoute la crédibilité et la transférabilité des résultats et Habermas (1987) suggère la vérité, justesse et sincérité. Dans cette lignée Drapeau (2004) revient sur les critères de référence de la littérature qualitative et en distinguent cinq catégories que l'on développera et respectera tout au long de la présente recherche.

Validité interne, acceptation interne ou crédibilité

La validité interne consiste à vérifier si les observations empiriques sont représentatives de la réalité et sont crédibles. Le chercheur s'engage à confronter ses interprétations et ses déductions au matériel référentiel. Cela permet d'assurer la cohérence entre le sens attribué aux résultats et la réalité vécue par les sujets étudiés (Drapeau, 2004). En rappelant la contribution de Yin (2003), Allard-Poesi, 2015 (p. 12) affirme que la démarche de recherche qui s'appuie sur une étude de cas unique suppose de « *discuter systématiquement les explications rivales du phénomène étudié, et ce en vue d'améliorer la validité interne et théorique de la recherche et de garantir la robustesse des construits mis au jour* ».

Afin d'assurer la validité interne de notre recherche, nous nous engageons à rapprocher nos résultats à la réalité décrite par les acteurs. Nous avons ainsi demandé à quelques participants d'effectuer un retour nous informant si nos interprétations correspondaient à la réalité vécue. Ce faisant, nous respectons la méthode de Lincoln et Guba (1985) qui distinguent les participants qui « confirment » les conclusions d'une recherche comme des *member checks*. Dans le cas où la cohérence est confirmée, ces acteurs contribuent à rendre la connaissance valide. Dans le cas de notre étude, les participants ayant confirmé nos interprétations étaient les suivants :

- Pour l'unité *SNCF Au Féminin* : un retour a été effectué avec trois référents du programme dont deux qui ont le statut de *mentor*. Le retour était sous la forme d'un échange collectif lors d'une présentation orale et un support *PowerPoint* à l'appui devant les trois personnes participantes. Il a eu lieu suite aux premiers entretiens avec les *mentors* et les *mentees*. Notre objectif était de savoir si nos interprétations correspondaient à la réalité décrite par les acteurs étudiés afin de pouvoir poursuivre les entretiens et mettre à jour notre guide d'entretien, si besoin. Nous avons également eu d'autres retours informels avec certains participants lors des événements organisés par *SNCF Au Féminin*, tels qu'un événement de clôture de vague, ou une séance d'appariement ou même une projection d'un film au sein du réseau. Ces échanges bénéficiaient d'un caractère spontané. Les participants venaient à notre rencontre pour nous faire part de la suite de leur « *expérience mentorale* ». Ces moments de discussion ouverte présentaient une opportunité pour nous pour exposer nos premières conclusions et valider leur adéquation avec les réalités vécues. Au terme de l'étude, une restitution formelle et collective a été

réalisée au sein du réseau. Un support écrit, ainsi qu'un support PowerPoint a été communiqué aux référents. Une validation finale des conclusions du présent travail doctoral a été effectuée par la présidente du réseau assurant ainsi la cohérence et l'adéquation de nos interprétations vis-à-vis des réalités exprimées et perçues tout au long des entretiens.

- Pour l'unité *Ateliers 574* : Nous avons réalisé une restitution formelle avec le décideur du programme par écrit. Un suivi de l'avancement de notre recherche et des premiers entretiens effectués a été communiqué au référent du programme. Un retour informel par mail a été établi avec un *mentor* une semaine après notre entretien. De plus, plusieurs échanges informels avec les acteurs étudiés ont eu lieu avant et après les ateliers d'innovation que cette unité propose aux salariés du Groupe SNCF. Tout comme le premier terrain, ces moments permettaient d'avoir un retour « à froid » quant au déroulement de l'entretien. Ça nous a permis de communiquer nos premières analyses aux acteurs étudiés et d'extraire leurs avis quant à la correspondance entre nos interprétations et la signification que les acteurs attribuent au phénomène de l'expérience *mentoriale*.

En outre, la validité interne correspond aux critères de la cohérence et de la crédibilité d'une étude. La cohérence renvoie à l'adéquation entre l'objet d'étude, le courant épistémologique et le devis de recherche réalisée (Kline, 2008). La crédibilité fait référence à l'adéquation entre les buts du chercheur, les données empiriques, la rigueur du processus d'analyse et la valeur des résultats. Ces deux critères sont interreliés et traduisent la cohérence entre les assises épistémologiques, méthodologiques et conceptuelles de la recherche (Guillez et Tétreault, 2014).

Pour tenter d'atteindre un bon niveau de validité interne, nous multiplions les sources de données comme il est recommandé (Van de Ven, 1992 ; Drucker-Godard, Ehlinger, et Grenier, 2014). Nous avons collecté des données primaires issues des entretiens semi-directifs et de l'observation participante et données secondaires issues des documents internes, d'intranet et de sites internet. Une confrontation entre les données primaires et secondaires s'avère utile pour « *mettre le dispositif de recherche à l'épreuve en s'assurant que les découvertes ne sont pas le seul reflet de la méthodologie* » (Baumard, Donada, Ibert, et Xuereb, 2014, p. 127). Cette triangulation des données qualitatives nous permettra d'analyser trois méthodes de recueil de données, dans chaque terrain de recherche, et de les croiser. Elle renforcera la fiabilité et la validité de notre étude scientifique (Hlady Rispail, 2002).

Pour sa part, Yin (2017) propose une méthode complémentaire pour renforcer la validité interne et la cohérence d'un travail de recherche. Il s'agit tout simplement de clarifier la méthode d'analyse des données, d'assurer la transparence de la démarche de la recherche.

Appliquée à notre recherche, cette technique sera respectée afin de renforcer la validité interne de notre étude. Nous décrivons très précisément, dans ce qui suit, chaque étape relative au choix du terrain, au recueil, au traitement et à l'analyse des données dans la volonté d'assurer la transparence de notre méthode.

Enfin, nous exposerons en détail notre interaction avec le terrain afin de s'assurer de la fiabilité de la recherche (Drucker-Godard *et al.*, 2014). De plus, lorsqu'on a recours à une étude de cas, le chercheur joue davantage un rôle déterminant dans la collecte et l'interprétation. Notre présence sur le terrain et même nos traits personnels peuvent impacter directement la qualité des résultats (Gagnon, 2005). La première étape importante au chercheur consiste à identifier et gérer les sources de biais possibles. En nous inspirant des techniques d'amélioration de la fiabilité soulignée par Milles, Huberman et Saldana (2014) et pour éviter les biais générés par la présence du chercheur sur le terrain de recherche (Drucker-Godard *et al.*, 2014), nous nous sommes assurés que notre étude soit clairement définie et perçue sur le terrain en signant une convention de recherche et une charte de confidentialité avec chaque entité. Nous nous sommes engagés à garder l'anonymat dans tous les échanges réalisés avec les *mentors* et les *mentees* à étudier. Cette formalité assure une liberté de parole pour les acteurs et appuie le sentiment de confiance qu'ils pourraient nous témoigner. Nous avons également été présentés par les référents de chaque entité à une partie des acteurs pour les habituer à notre présence, mais aussi pour nous « familiariser » avec la structure et confirmer un rôle de chercheur observateur.

Dans la même visée, nous avons tenu à éviter les biais générés par les effets du terrain sur le chercheur (Drucker-Godard *et al.*, 2014). Pour ce faire, nous avons élargi la sphère des personnes interrogées sur chaque site. Nous avons amélioré notre question de recherche en fonction des allers-venus entre théorie et empirie tout en maintenant notre objet de recherche initial (Milles *et al.*, 2014).

La validité externe ou transférabilité

La validité externe examine la généralisation et la transférabilité d'une recherche. Elle se définit par la possibilité de généraliser les observations recueillies dans un premier temps, et

à les transférer dans d'autres contextes ou objets de recherche, dans un second temps (Drucker-Godard *et al.*, 2014).

Afin d'assurer la validité externe de notre recherche, il convient d'identifier le terrain de recherche étudié et de bien définir sa population, ses composantes et ses limites. Ce processus repose sur « *l'enrichissement et la généralisation des propositions théoriques plutôt que sur des populations* » (Alexandre, 2013, p. 31). Pour respecter ce processus, nous nous inspirons des travaux de Alexandre (2013) et Yin (2014). Une première étude révélera les dimensions relatives au développement des compétences de carrière lors d'une *expérience mentorale* propre à chaque entité. Ensuite, une analyse transversale fondée sur une triangulation des données recueillies des deux unités permettra de repérer les éléments en commun et partagés par les participants des deux sites, ce qui définira un premier niveau de généralité. Une analyse plus approfondie distinguera les éléments de différence et installera des « *ponts* » entre les niveaux d'analyse pour atteindre un niveau de généralisation supérieur (Yin, 2009 ; Alexandre, 2013).

Dès lors, la validité externe de notre étude « *porte principalement sur la démarche de la recherche* » et notamment sur « *la manière de choisir le terrain d'étude et la manière d'analyser les données collectées* » (Drucker-Godard *et al.*, 2014, p. 327). Les conditions de transférabilité des résultats vers d'autres recherches font essentiellement référence au contexte social ou historique dans lequel l'étude s'inscrit et ses caractéristiques (Drucker-Godard *et al.*, 2014). A ce titre, il nous paraît important de préciser les spécificités du choix de notre terrain de recherche et la manière de réduire et d'analyser les données collectées pour clarifier les conditions de reproductibilité de notre étude (Flick, 2018).

Une étude approfondie et détaillée du contexte sera réalisée (Cf. chapitre 4) permettant d'identifier des similitudes avec d'autres contextes (Guillez et Tétreault, 2014). Une analyse contextuelle de chaque unité d'analyse sera élaborée, appuyée par une comparaison des résultats.

Les recherches qualitatives appuient leur validité externe avec la notion de saturation théorique (Eisenhardt, 1989). « *La saturation théorique est le moment à partir duquel l'apprentissage incrémentiel est minime, les chercheurs observant des phénomènes déjà constatés* » (Glaser et Strauss, 1967, p. 62). Il s'agit d'une technique de recueil et d'analyse de données où aucune observation nouvelle n'est générée. L'atteinte de la saturation des données justifie également la complexité et la richesse d'un objet d'étude.». À cette fin, nous avons tenu à atteindre la saturation théorique pour chaque unité d'analyse.

En outre, l'authenticité constitue aussi une démonstration de validité externe (Guba et Lincoln, 2005). Elle réfère à l'équité du chercheur et sa capacité à tenir compte de toutes les perspectives et les préoccupations des participants et établir une analyse équilibrée. Nous avons tenu à respecter ce critère tout au long de notre travail doctoral. Le chapitre 4 montrera la prise en considération des préoccupations des participants dans le traitement des données recueillies faisant l'objet d'une « catégorie » à part entière qui sera analysé en profondeur.

Pour conclure, nous veillerons à assurer un équilibre entre ces différents critères pour mettre en valeur la flexibilité et la rigueur de la présente recherche qualitative.

1.3. Le design de la recherche

Le design de la recherche est considéré comme une étape importante dans la réalisation d'une recherche (Grunow, 1995). Ce dernier a pour vocation la présentation des moyens à mobiliser pour répondre à la problématique de recherche. Il renvoie aux méthodes d'analyse, aux sources de recueil et de traitement des données, à la composition et la taille de l'échantillon (Royer et Zarlowski, 2014). Il prépare ainsi la phase empirique.

En fonction de la démarche de recherche adoptée, le design s'affine avec l'avancement de la recherche et au gré des opportunités présentes sur le terrain. Dans le cadre des perspectives interprétatives, et à l'instar de la construction de l'objet de recherche évoqué dans la première section, le design de la recherche s'ajuste au fur et à mesure du recueil et des analyses de données (Royer et Zarlowski, 2014). Il est néanmoins préférable de le définir en amont, même provisoirement, afin d'avoir une idée au préalable des rouages de la recherche en cours, quitte à l'affiner plus tard dans la recherche. Ce faisant, le chercheur se prépare aux difficultés et aux critiques qu'il risque de rencontrer à chaque étape. Selltiz, Wrightsman et Cook (1977) rajoutent que certaines difficultés rencontrées dans la réalisation de la recherche trouvent leur origine dans l'étape qui précède, entraînant ainsi une perte de temps pour le chercheur (Royer et Zarlowski, 2014).

Dans le cadre de notre recherche exploratoire reposant sur une étude de cas, l'élaboration du design revêt d'une marge de flexibilité. L'itération entre les éléments théoriques, méthodologiques et empiriques nous permettra d'ajuster notre design. Nous représentons néanmoins le design provisoire de ce travail dans la figure 6 ci-dessous :

Figure 10. Préparation du design de la recherche

Élaboration du Design de la recherche
Questionnements théoriques – Littérature mobilisée L'expérience mentorale Les compétences de carrière
Investigations empiriques – Phase 1 Entretiens individuels semi-directifs
Ajustement de la problématique de recherche <i>Comment l'expérience mentorale contribue-t-elle au développement des compétences de carrière des mentees et des mentors dans un cadre organisationnel ?</i>
Investigations empiriques – Phase 2 Observation participante Entretiens individuels semi-directifs Documentation secondaire
Traitement et Analyse des données Analyse inductive générale Interprétation des résultats
Discussion et diffusion des résultats

Section 2. Présentation de notre terrain de recherche : une entreprise, deux entités d'analyse

2.1. Le Groupe SNCF : contexte général

2.1.1 Caractéristiques générales

Nous connaissons tous une image médiatique « peu élogieuse » de la première compagnie nationale ferroviaire en France, SNCF Groupe. Une compagnie publique, créée en 1937, qui ne cesse de faire parler d'elle aujourd'hui. Représentée par sa couleur identitaire, le Carmillon³¹, cette compagnie de 82 ans tente de s'acclimater à une nouvelle ère concurrentielle. Sans être monolithique, elle a toujours défendu une stratégie de « marque unique » avec des tentatives de renouvellement de culture, de langage et de message en interne, vis-à-vis de ses salariés, comme en externe, vis-à-vis du client. L'histoire de cette compagnie, à forte visibilité, s'intègre incontestablement dans le patrimoine français depuis sa création.

L'étude des apports du *mentoring* dans cette entreprise nécessite une première compréhension de sa culture et de son contexte. Or, ce dernier s'avère rythmé par des révolutions économiques, sociales et technologiques. Ainsi, un retour sur les importantes dates ayant marqué son évolution nous paraît essentiel pour mieux interpréter les données contextuelles dont nous disposons et appuyer la cohérence de notre analyse.

Nous détaillons, dans ce qui suit, les grandes évolutions vécues par SNCF Groupe.

Le 31 août 1937 la Société nationale des chemins de fer français, SNCF, voit le jour sous le statut juridique d'une société anonyme d'économie mixte dont le capital est détenu à 51% par l'État.

Le 22 septembre 1981 a marqué un nouveau tournant dans l'histoire de la compagnie avec le lancement du Train à Grande Vitesse. Cette évolution technique relance l'activité Voyageur du groupe.

Le 1er janvier 1983 la société se transforme en établissement public à caractère industriel et commercial, couramment appelé ÉPIC. Son capital devient entièrement détenu par

³¹ « Un mélange de carmin et de vermillon créé spécialement pour SNCF », selon le site officiel de SNCF Groupe

l'État. La société nationale des chemins de fer exploitait à la fois des réseaux appartenant à des entreprises privées et à l'État (Réseau de l'État et Réseau Ferroviaire d'Alsace-Lorraine).

Le 1er Janvier 1997 l'activité de la compagnie se restreint au transport de marchandise et de voyageurs.

Le 13 juin 2005 correspond à la date de sa première ouverture à la concurrence sur le réseau ferré contribuant à une délivrance d'une licence de transport de voyageurs à une société privée par le gouvernement.

Le 3 avril 2007 la compagnie atteint pour la deuxième fois le record du monde de vitesse sur rail de 574,8 km/h par le TGV. Ce chiffre incarne une fierté technologique et donnera lieu aux « Ateliers 574 » qui font l'objet de notre étude.

Le 1er janvier 2015, un projet de réforme ferroviaire est adopté par le gouvernement mis en place imposant une alliance entre le Réseau Ferré de France ou RFF et la SNCF au sein d'une même unité. Une nouvelle SNCF émerge composée de trois établissements publics à caractère industriel et commercial (Épic) :

- EPIC « mère », appelée aussi EPIC SNCF, est en tête d'Épic Réseau et Épic Mobilité. Elle assure le pilotage stratégique du groupe SNCF ;
- Épic SNCF Réseau regroupe Réseau ferré de France (RFF), SNCF Infrastructure et la Direction de la circulation ferroviaire (DCF). Elle assure la gestion du réseau ferré national ;
- Épic SNCF Mobilités assure l'exploitation des trains et le transport de voyageurs et de marchandises.

En ce sens, SNCF est présentée comme un groupe public ferroviaire dont l'État est son unique actionnaire. Au cœur de ces trois Épic s'inscrit un ensemble de métiers assez variés. Nous en distinguons six :

- SNCF Réseau ;
- Mobilités longues distances ;
- Mobilités du quotidien ;
- SNCF Gares et Connexions ;
- SNCF Logistiques ;
- SNCF Immobilier.

Le 14 juin 2018, l'Assemblée Nationale et le Sénat adoptent un projet de loi pour un nouveau pacte ferroviaire visant à assurer une ouverture à la concurrence, une nouvelle

organisation du groupe et la fin du recrutement au statut de cheminot. Cette réforme serait effective le 1er janvier 2020, date prévue de changement de son statut juridique en société anonyme à capitaux publics dotée de deux filiales SNCF Réseau et SNCF Mobilités.

Marquée par des évolutions d'ordre économique et technologique, SNCF groupe a toujours fait face à un défi de changement constant. Cela traduit une réelle volonté de renouveler l'identité de l'entreprise. Néanmoins, cette quête de changement constitue, pour les salariés, une source d'inquiétude inhérente à la perte de la notion du service public. L'inquiétude s'avère renforcée de par l'apparition d'une « rupture » entre les différents épics et métiers du groupe. Cette rupture pointe une « SNCF Opérationnelle » et une « SNCF Managériale » ayant chacune une culture propre et des valeurs distinctes.

2.1.2. Faiblesses *ressenties* de la Gestion des Ressources Humaines au sein du Groupe

Lors de la réalisation de cette recherche, nous avons eu accès à un ensemble de données contextuelles révélant les caractéristiques du service des Ressources Humaines. Ce dernier classe les emplois des individus selon un modèle de qualification rigide qui rappelle les fragments historiques d'une SNCF à caractère « *militaire* » et fort hiérarchique. Les salariés sont répartis en fonction d'une grille allant de A à H, sauf pour les agents de conduite. Les qualifications A, B et C forment le collège *exécution*. Les qualifications D et E représentent le niveau *maîtrise*. Et, les qualifications F, G et H sont les qualifications *cadres*. Au-delà, nous retrouvons les cadres supérieurs (CS) puis les cadres dirigeants (CD). A ce titre, les salariés, bénéficiant à *minima* d'un statut *cadre*, disposent d'une gestion de carrière « *optimisée* » qui se traduit par des propositions intéressantes de mobilité et des modes d'accompagnement adaptés, tel que le coaching. Les individus, désignés comme ayant un « *haut potentiel* », bénéficient également d'un suivi spécifique, car ils sont susceptibles d'occuper les plus hautes fonctions dans l'entreprise. Parmi les différents services mis à leur disposition, nous distinguons un programme de « *mentoring pour les hauts potentiels* » qui représente un réseau fermé à caractère confidentiel, voire « *élitiste* ».

Pour les autres salariés, des formations classiques sont proposées et appuyées par des entretiens annuels. Le groupe donne une importance certaine aux activités de formation. Elles sont offertes tout au long de la carrière et facilement accessibles. Qu'elles soient pratiques ou théoriques, ces formations visent à mettre à jour et à améliorer les compétences individuelles

centrées sur des sujets bien définis. Nous distinguons 35 dispositifs de formation pour les métiers les plus demandés, et 40 formations spécifiques au secteur ferroviaire, d'après les données documentaires collectées lors de notre étude.

Compte tenu des changements structurels vécus, il paraît que la Direction des Ressources Humaines a procédé à une restructuration et une refonte de son modèle. L'ancienneté des salariés, prônée historiquement comme un motif de recrutement, devient secondaire. Une volonté de promouvoir des personnes ayant des profils atypiques et des expériences professionnelles antérieures fait désormais l'objet de la politique de recrutement de la structure. Cette nouvelle politique vise également à renforcer la représentation des femmes qui est estimée approximativement à 20% de l'effectif total du groupe. De plus, une attention particulière est accordée à la diversité et à l'intégration des travailleurs handicapés dans les équipes.

Outre ces nouvelles orientations, l'ensemble de changements radicaux et imminents semblent pousser les individus à exprimer une crainte relative à l'instabilité de leur carrière, à travers des mouvements de grève et de contestations. Malgré la fréquence de ces situations instables, les salariés témoignent d'un manque³² de présence du service RH (Cf. Chap 4). Ce dernier ne semble apporter ni accompagnement ni assurance aux individus, et particulièrement à ceux ayant un statut inférieur au niveau *cadre*. Afin de pallier ces insuffisances, certaines personnes s'orientent vers des réseaux internes qui proposent des ateliers de développement personnel et professionnel et qui lancent de nouvelles pratiques de développement de compétences. Parmi ces réseaux, nous identifions le Réseau *SNCF Au Féminin* et le réseau 574.

2.1.3. Choix du terrain de recherche

Ce choix est le résultat d'une rencontre fortuite avec des personnes de SNCF Groupe qui ont exprimé leur intérêt à notre étude. Il relève d'un certain « opportunisme méthodologique » consistant à privilégier les terrains empiriques les plus accessibles (Baumard *et al.*, 2014).

³² Ce constat sera largement développé et appuyé par les témoignages des *mentees* et des *mentors* dans le chapitre 4.

Par ailleurs, l'objectif principal de notre travail doctoral a été de réaliser une étude comparative inhérente aux apports du *mentoring* dans différentes structures. Dans cette volonté, nous avons été en contact avec une responsable des Ressources Humaines d'une filiale du groupe L'Oréal et un responsable de la diversité du groupe IBM. Des recherches empiriques y ont été entamées, ainsi que des entretiens semi-directifs. Toutefois, l'accès à ces deux terrains a été très limité et aucune marge de liberté dans nos analyses et nos recherches ne nous a été confiée. De plus, la qualité des données recueillies n'était pas comparable à celle des données bien nourries des entités de SNCF Groupe. Enfin, les contraintes de ressources temporelles et financières dont nous disposions ont rendu le projet d'une recherche comparative entre trois entreprises peu réalisable et très ambitieux.

Subséquentement, nous avons fait le choix de mener une étude approfondie entièrement dédiée au groupe SNCF et d'apporter une analyse étayée répondant minutieusement aux attentes des référents de chaque entité. Cette étude constitue également un moyen de remerciement auprès des responsables du Réseau SNCF Au Féminin et des Ateliers 574 pour nous avoir donné accès à leurs données confidentielles.

2.1.4. Positionnement temporel de la recherche

Notre recherche a commencé à la fin de l'année 2016 et s'est prolongée jusqu'au mois de septembre 2018. Durant cette période, nous avons eu l'opportunité d'avoir des témoignages relatifs à la réforme ferroviaire du 1^{er} janvier 2015. Les acteurs interrogés nous ont dévoilé une réalité mitigée par le doute et le manque de visibilité. Si certains acteurs maîtrisaient bien les rouages de la culture de l'entreprise, d'autres nous paraissaient dans une démarche d'interrogation sur le fonctionnement des nouvelles Épics. Un manque de visibilité relatif à la structure de SNCF groupe fut partagé par la majorité des acteurs étudiés. Lors de nos entretiens, certains éléments évoqués laissaient déjà prédire le désarroi des salariés et révélaient une ambiance de travail que l'on qualifierait de « peu stable ». Par conséquent, notre recherche au cœur de cette entreprise - particulièrement dans cette période de son histoire - nous a permis de témoigner des bouleversements qui ont eu lieu après la réforme ferroviaire 2015 et qui ont préparé le terrain pour le nouveau pacte ferroviaire de 2018. En ce sens, ce positionnement temporel représente à la fois un atout et une limite à notre travail doctoral. Un atout, car les changements organisationnels et le doute des salariés ont fait émerger une envie d'être accompagnés et de suivre un accompagnement personnalisé. Cela alimente ainsi l'objet de recherche qui est le nôtre, le *mentoring*. Et, une limite, car, en cas d'échec de la pratique, il est

ambigu de savoir si la raison relève du contexte organisationnel ou du mode d'accompagnement mis en place.

2.2. Le réseau SNCF Au Féminin : Unité d'analyse 1

2.2.1. Présentation de SNCF Au Féminin

SNCF Au Féminin, que l'on nommera SAF dans la suite de ce manuscrit, est un réseau « *dédié aux femmes et ouvert aux hommes* » du groupe visant à faire de l'égalité et de la mixité une réalité. Il a été lancé le 26 janvier 2012 suite à l'initiative d'une ancienne directrice des relations extérieures, après avoir réalisé les difficultés d'être Femme dans une culture SNCF. Sa volonté était de mettre en place un espace de paroles et de collaboration entre les femmes du groupe et d'expérimenter des modes d'action qui peuvent être repris, partiellement ou intégralement, par le service des Ressources Humaines.

En ce sens, ce réseau prône des valeurs de solidarité, d'entraide et d'engagement afin de stimuler le développement et la performance des femmes. Rattaché officiellement à SNCF Réseau, il constitue, au moment de notre recherche, une communauté active de 6000 membres représentés par des ambassadrices sur tout le territoire national. Par ailleurs, ce réseau représente le seul et unique réseau féminin en France qui soit directement rattaché à une ligne hiérarchique et qui soit à la fois payeurs et décideurs de ses propres missions. Il dispose d'une ligne budgétaire annuelle lui permettant d'assurer pleinement ses fonctions, sans condition d'autorisation pour la mise en place de chaque action. De plus, il a l'appui hiérarchique des responsables dirigeants et bénéficie d'une réputation cautionnée, d'ores et déjà validée par le président du Groupe. Cette liberté lui confère la capacité de proposer un panel d'ateliers pour répondre aux besoins de ses membres.

Afin d'assurer sa cohérence avec les valeurs SNCF, ce réseau dispose d'une *task force* à laquelle interviennent le directeur de communication RH et le président du Groupe en cas de prise de décisions majeures. Par conséquent, il est perçu comme ayant « *réussi à faire ses preuves* » sur sa capacité de durer et d'enclencher le changement au sein du Groupe.

Dès lors, SAF a acquis une double notoriété. Premièrement, il vise à mettre à disposition des femmes membres un ensemble d'outils de développement pour réinstaurer leur confiance, tant sur le plan professionnel que personnel. Dans un second temps, il porte la vocation de sensibiliser une majorité masculine de l'entreprise aux problématiques professionnelles vécues

par les femmes et aux difficultés subies quotidiennement. Il s'agit d'un réseau d'expertise de par ses actions qui contribuent à l'activité managériale du groupe. Les questionnements inhérents à la mixité, au harcèlement et à l'évolution de carrière sont davantage placés en premières lignes.

Loin de toute organisation hiérarchique, ce réseau met en place des actions concrètes. Il propose des ateliers dédiés au développement personnel et professionnel, des ateliers de pratiques managériales, des « *think&do tanks* » pour stimuler les réflexions innovantes, et notamment un programme de *mentoring*. De plus, il assure régulièrement un ensemble de formations et de conférences qui sont ouvertes à la fois aux hommes et aux femmes du Groupe. Elles sont animées par des acteurs internes et externes à l'entreprise. Au moment de notre étude, nous avons pu recenser un catalogue de 30 ateliers différents avec des objectifs adaptés à des besoins divers. Nous pouvons en citer ceux qui visent à « assurer l'assertivité », à « mieux gérer le temps de travail », ou encore à « faire face au sexisme ordinaire ».

Enfin, selon nos recherches et témoignages, deux mots clés symboliques semblent décrire ce réseau, à savoir « *fraicheur* » et « *spontanéité* ». La « *fraicheur* » renvoie à un mouvement qui impose une nouvelle interprétation à la culture du groupe, en mettant les femmes au cœur des préoccupations managériales, salariales et sociales. Cette fraicheur apporte ainsi un nouveau souffle et accorde aux collaborateurs l'occasion de remettre en question une culture initialement « *pensée par les hommes, pour les hommes* ».

Le deuxième terme de « *spontanéité* » fait référence à un mouvement dynamique qui sort des « *carcans du service RH* » et qui prend toutes les initiatives nécessaires pour répondre à sa vocation « *sans tabous* ». En cela, le nom même du réseau, *SNCF Au Féminin* dévoile cet objectif et s'impose dans la communauté SNCF.

Dans le cadre de notre étude, nous centrons notre intérêt sur le programme *mentoral*. Nous gardons néanmoins en toile de fond les autres activités du réseau qui apportent un atout complémentaire, voire indispensable, à ce programme.

2.2.2. Présentation du *mentoring* SAF

Le programme de *mentoring* SAF a été lancé pour la première fois en 2014 à l'initiative de Sophie Grimaldi suite à son intervention de 12 ans au sein de SNCF groupe. Fondé sur une relation de confiance, le *mentoring* au féminin est une relation entre un *mentor* et un *mentee*

volontaires dont l'objectif initial est d'aider les jeunes collaboratrices à comprendre le fonctionnement de la grande entreprise.

À titre exploratoire, la première vague était dédiée à une dizaine de participants ayant un statut non-cadre et se trouvant sur tout le territoire national. Elle a fait l'objet d'un bilan mitigé avec un grand nombre d'abandons à la fin. Une évaluation de la part des responsables a montré que les raisons d'« échec » se traduisaient par un défaut dans l'appariement des binômes, une présentation modeste et pas détaillée du programme aux participants, et des thématiques abordées entre les binômes d'ordre technique et opérationnel.

Depuis cette première vague, le programme de *mentoring* proposé a évolué. Il est, au moment de la recherche, à sa cinquième vague. Il compte 150 binômes de *mentors-mentees* depuis son premier lancement et il est désormais ouvert uniquement aux femmes qui ont un statut cadre mais aussi aux non-cadres qui sont en cours de processus de devenir cadre³³. Une condition de rattachement a été mise en place donnant lieu à deux programmes de *mentoring*. Le premier est proposé aux personnes en île de France et le deuxième s'adresse aux participants en régions.

Bien que ce programme s'adresse prioritairement aux femmes, nous y trouvons des binômes mixtes où les *mentees* sont toutes des femmes et les *mentors* relèvent des deux sexes. Cette mixité présente un atout dans le programme d'après les responsables, car elle permet aux *mentors* de sexe masculin de se confronter aux problématiques féminines de leurs collaboratrices et aux défis et difficultés qu'elles peuvent rencontrer dans une entreprise à majorité masculine.

2.2.3. Déroulement du programme de *mentoring*

Comme nous l'avons indiqué dans la partie théorique, tout programme *mentoral* s'articule autour de quatre phases :

- Sélection des *mentors* et des *mentees* ;
- appariement des binômes ;
- suivi des binômes ;

³³ Ces informations sont confidentielles et proviennent de la documentation interne.

- Évaluation du programme

Nous constatons que SAF ne déroge pas à la règle. Le réseau fait, par ailleurs, appel à un prestataire externe pour assurer le bon déroulement de la démarche. Le programme commence alors par une communication sur l'intranet du réseau. Un appel à candidatures est lancé pour informer de la vague de *mentoring* à venir. Les éventuels participants remplissent alors un formulaire détaillant leur profil, leur parcours professionnel, leur besoin et leurs attentes vis-à-vis du programme.

Le prestataire externe procède à la sélection des *mentors* et des *mentees*, dans un premier temps. L'appariement est ensuite réalisé, avec l'aide de l'équipe responsable, en fonction des attentes des participants, et notamment en fonction des connaissances que l'équipe responsable détient sur les personnes. En effet, la présidente du réseau SAF ainsi que les co-responsables du programme ont une expérience certaine dans l'entreprise datant de plusieurs années. Cette ancienneté ainsi que leur notoriété constituent un avantage lors de la séance de matching. Ayant, nous-même, participé à deux événements de matching, nous avons réalisé que la qualité de leur carnet d'adresse fait qu'elles reconnaissent toutes les personnes participantes dans le programme et qu'elles parviennent à « matcher » les *mentors* et les *mentees* en fonction de leur personnalité, leur expérience professionnelle, et parfois même en fonction des défis personnels et professionnels que ces derniers ont pu dépasser.

Le matching au sein de SAF est caractérisé par une dimension objective, assurée par le prestataire externe, et une dimension subjective, assurée par les responsables du programme.

A l'issue de cette phase, SAF assure un événement de **lancement** accompagné par une séance de « sensibilisation », ou de « formation »³⁴, des *mentees* et des *mentors*, séparément, qui a été assuré par un coach certifié externe et suivie par une annonce des binômes composés. Lors de cet événement d'une demi-journée, une présentation des fondements et des enjeux de la pratique de *mentoring* est réalisée. Elle est appuyée par la distribution de trois documents :

- Une charte de *mentoring* : tous les participants sont tenus à respecter cette charte. Lors de l'évènement du lancement, les responsables développent davantage ses différentes clauses. La figure 7 présente la charte distribuée.

³⁴ Nous mettons « formation » entre parenthèse car cette dernière n'est pas certifiée. Le terme de « formation » est désigné par les responsables du programme pour faire référence aux séances de sensibilisation réalisées.

Figure 11. Charte d du mentoring du réseau SNCF Au Féminin

Charte du *mentor* et du *mentee*

La relation *mentorale* est un **engagement réciproque, libre et volontaire** basé sur la confiance et le respect mutuel.

DROITS ET DEVOIRS DU MENTOR

Se rendre **disponible** et être **régulier** dans sa relation avec la *mentee* et s’engager à la rencontrer, si possible physiquement, au moins une fois par mois.

Apporter son expérience, son expertise et ses contacts à la *mentee*.

Écouter, être ouvert et respecter la singularité du parcours de sa *mentee*.

Répondre au mieux aux questionnements de la *mentee*.

Être **franc et direct** dans sa relation avec la *mentee*, notamment en apportant des retours constructifs.

Encourager sa *mentee* et valoriser ses succès.

Instaurer une relation de confiance, notamment en respectant une totale confidentialité des échanges avec la *mentee*.

Contribuer au suivi et à l’évaluation du programme en participant aux enquêtes et éventuellement aux entretiens organisés à cet effet.

DROITS ET DEVOIR DU MENTEE

Être **disponible, flexible et ponctuelle** dans sa relation avec son *mentor* et s’engager à le rencontrer, si possible physiquement, au moins une fois par mois.

Être **ouverte et disposée à apprendre**, à entendre la critique et se remettre en question si nécessaire.

Être **transparente et honnête** dans ses attentes, ses besoins et ses objectifs.

Instaurer une relation de confiance, notamment en respectant une totale confidentialité des échanges avec son *mentor*, et en n’utilisant ses contacts qu’avec son aval.

Contribuer au suivi et à l’évaluation du programme en participant aux enquêtes et éventuellement aux entretiens organisés à cet effet.

Reconnaître et respecter la valeur de l’investissement du mentor.

Accepter que le *mentoring* soit un dispositif d’accompagnement qui **ne substitue pas** aux processus de recrutement et de promotion de l’entreprise.

Assumer pleinement la responsabilité de ses actes et en aucun cas ne faire reposer tout ou partie des conséquences des actes sur son *mentor*.

Cascader par la suite son expérience de *mentee* et, si possible, devenir *mentor*.

- Un guide pour la sensibilisation *mentor/mentee* : il présente le programme de *mentoring* SAF et ses différentes phases. Il rappelle les objectifs, les principes clés, la différence entre *mentoring* et coaching, le rôle du *mentor* (être un guide, être un soutien, être un facilitateur), le rôle de la *mentee*, l’esprit du *mentoring*, les bénéfices

du *mentoring*, le rythme et la forme des rencontres des participants. Il précise que la première réunion doit être physique et qu'il est préférable d'avoir une réunion par mois si possible par la suite. Ce quid rappelle que le programme se déroule sur une période d'un an, et qu'au bout de 6 mois un premier bilan de mi-parcours est effectué. Ensuite, un bilan de fin de parcours sera dressé par le biais d'enquête anonyme, et d'entretiens individuels auxquels les *mentees* et les *mentors* se portent volontaire ;

- Un quid du *mentor* (H/F) : il contient les conseils et les écueils à éviter. À titre d'exemple, nous citons le fait qu'un *mentor* n'est pas un ami, ou que la pire erreur du *mentor* est de projeter ce qu'il a pensé, décidé et fait pour lui-même sur sa *mentee*. Ce quid contient également des questions, réponses (ex. à quel rythme dois-je voir ma *mentee* ? Que faire si je n'arrive pas à voir ma *mentee* ? où est la frontière entre vie professionnelle et vie privée doit-être placée ?) ;
- Un quid de la *mentee* : il contient les conseils, les écueils à éviter (ex. tenir à son *mentor* les propos qu'elle tiendrait à un ami ou à un psychologue, la pire erreur est d'être intéressée par le positionnement et l'influence de son *mentor* dans le groupe et en attendre une promotion ou un traitement de faveur pour échapper au processus de recrutement et promotion du groupe.). On y trouve aussi les questions-réponses (ex. à quel rythme dois-je m'entretenir avec mon *mentor* ? y a-t-il des règles en matière de mode et de fréquence de sollicitations ? que faire si je ne m'entends pas avec mon *mentor* ?).

Ces documents informent également qu'une hotline téléphonique dédiée au *mentoring* SAF est mise au service des participants pour tout type de renseignement.

Après cet événement et comme le guide de *mentoring* ci-haut l'indique, un moment de mi-parcours est proposé au milieu de la durée du programme, soit au bout de six mois. L'objectif est d'accorder un espace de paroles aux *mentees* et aux *mentors*, séparément, afin d'évaluer l'avancement de la relation. Enfin, un événement de **clôture** et d'évaluation marque la fin du programme *mentoral* d'un an.

Dans le cadre de notre étude, nous avons participé à tous les événements des deux programmes lancés en île de France et en Régions. En effet, notre arrivée sur le terrain coïncidait avec la fin de la vague quatre et le lancement de la vague cinq en île de France, et le lancement de la vague 3 en région. Dans les deux cas, il s'agissait d'un programme d'une

trentaine de binômes et d'une durée d'un an. Nous avons alors eu l'opportunité d'étudier attentivement le déroulement de chaque étape du programme.

À la fin du programme *mentoral*, le réseau SAF communique les retours d'expérience et valorise ce programme par différents biais. À titre d'exemple, nous citons les tables rondes entre les *mentors* et les *mentees* pour pouvoir des témoigner des apports de la relation *mentorale* et faire part de leurs préconisations, des petits déjeuners organisés entre différents réseaux de femmes de différentes entreprises pour échanger sur les bonnes pratiques en matière de *mentoring*, ou encore des articles de presse diffusés sur l'intranet du groupe pour renforcer la visibilité du programme au sein du groupe. Tous ces moyens contribuent à une amélioration du programme proposé. Par ailleurs, si l'on retient que son objectif originel se centrait sur le partage d'expérience entre femmes, d'autres enjeux³⁵ ont émergé tout au long des vagues faisant du *mentoring* un moyen de :

- bénéficier d'un appui auprès d'un cadre plus expérimenté ;
- recentrer la réflexion sur son évolution professionnelle ;
- déclencher un changement de poste ou une nouvelle orientation de carrière ;
- assurer des rencontres riches avec différents profils de l'entreprise.

Au vu de cette évolution de visée et de l'apport du programme sur le développement personnel et professionnel des membres, une proposition d'allier le programme avec les activités du service des ressources humaines fut émergée. L'objectif était de lui donner une portée plus large au sein du groupe. Cette réflexion a aussitôt été retirée par crainte de perdre la valeur de confiance qui fonde le *mentoring* dû à une industrialisation du programme.

Lors de nos entretiens semi-directifs, nous avons choisi d'approfondir cette réflexion en demandant l'avis des participants. Nous avons également questionné les *mentors* et les *mentees* sur les différentes phases du programme. Nous exposerons les résultats de l'étude du *mentoring* au féminin dans la partie III de ce manuscrit.

Par ailleurs, il sied de mentionner que certains éléments « logistiques » ont été négociés avec ce terrain pour le déroulement de l'étude. Ne disposant pas de financement pour la réalisation de ce travail doctoral, nous sommes parvenus à négocier un accord avec l'unité SAF pour financer à *minima* nos déplacements. Ayant une résidence principale dans la ville de Lyon, nous étions amenées à assurer plusieurs allers-retours à Paris dans le but d'assister aux

³⁵ Éléments évoqués lors de l'évènement « Que sont-elles devenues », tables ronde du 22 septembre 2016.

événements que les deux entités assurent autour du programme de *mentoring*. Suite aux premières rencontres avec les responsables du programme de *mentoring* de SNCF Au Féminin, la transparence de la démarche de notre recherche ainsi que son utilité pour le Groupe a créé un sentiment de confiance partagé avec les référents de ce terrain. Nous avons ainsi proposé un accord pour améliorer le déroulement de notre étude. Cet accord, aussitôt accepté, consistait à prendre en charge les billets de train lors de nos déplacements dans le cadre de la convention de recherche tout au long de l'année 2017. La générosité des responsables du programme de SNCF Au Féminin nous a assuré les meilleures conditions pour le bon déroulement de notre recherche. Dans certains cas, un logement nous a été aussi proposé nous permettant de rester dans la région parisienne pour effectuer plusieurs entretiens par semaine. Bien que la majorité des entretiens aient été conduits à Paris, d'autres entretiens se sont déroulés à Lyon et n'ont pas nécessité de déplacement de notre part.

2.3. Les Ateliers 574, les maisons du digital de SNCF groupe : Unité d'analyse 2

2.3.1. Présentation des ateliers 574

Comme nous l'avons mentionné dans la présentation de SNCF Groupe, les 574 doivent leur appellation au record du monde de vitesse sur rail atteint en 2007. Nés en 2015, ils renvoient au programme d'innovation #DIGITALSNCF dont la visée est d'assurer la digitalisation de tous les métiers du groupe, qu'ils soient en contact du client, en coulisses, ou au cœur de la production et du transport.

Les 574 sont désignés comme des « Maisons du Digital » et se caractérisent par un cadre innovant où l'on trouve des espaces de *co-working* et de *showroom*, des zones d'expérimentations dédiées aux *Fabs big data, design, internet industrial et open innovation*, et des équipes de projets digitaux. Ces espaces ont été créés avec un design influant sur les états mentaux, les attitudes et les comportements.

Dès lors, le réseau 574 dépasse la simple mission de « *digitaliser la SNCF* ». Il dispose d'un volet d'expérimentation qui rend réalisables des idées en germe relatives au monde d'innovation ou d'évolution numérique. Il propose des outils individualisés et embrasse différents secteurs d'activité du Groupe. Il porte des projets transverses qui peuvent inclure des sujets sociologiques, des parcours d'entrepreneurs, des sujets purement techniques, ou tout

simple le *reverse-mentoring*. La vocation principale se définit ainsi par l'acculturation à l'innovation digitale

Ce réseau s'incarne dans des lieux ambidextres qui assurent des activités d'exploitation et d'exploration. Il défend un mode de fonctionnement agile appuyé par des technologies en avance, et repose essentiellement sur trois concepts clés :

- la *colocalisation* qui consiste en une délocalisation des projets entre les différentes communautés de e.SNCF, la Direction Digitale et les différents *fabs* ;
- la *coopération* qui renvoie à un travail collaboratif, une performance en temps réel avec une visibilité des flux et une amélioration continue ;
- la *créativité* qui repose sur des règles d'agilité, de mesure, de transparence, d'ouverture et de *scalabilité*.

Les 574 sont implantés à San Francisco, dans la région parisienne à Saint-Denis, à Toulouse, à Nantes et à Lyon³⁶. Ce réseau présente l'avantage d'unir toutes les sphères de SNCF Groupe autour d'un seul sujet, celui de l'innovation. A ce titre, il assure un panel riche de conférences dédiées principalement aux nouvelles technologies. Ces dernières sont dispensées dans les différents locaux d'une façon régulière et sont ouvertes à tous les salariés. Des intervenants externes les animent pour mettre en lumière les nouvelles tendances digitales et la possibilité de les adapter à l'activité du Groupe.

En définitive, loin d'une entreprise classique, les Maisons du Digital font apparaître une SNCF innovante en cours de transformation. Ces lieux se présentent comme des « *supports territoriaux, matériels et humains qui incarnent la transformation et l'innovation digitale SNCF* »³⁷. Ils proposent un ensemble de « briques » qui assure l'accompagnement au changement de l'entreprise. Le *reverse mentoring* est ainsi perçu comme une des briques importantes du réseau.

2.3.2. Présentation du *reverse mentoring*

Les écrits francophones autour de ce sujet sont rares. Le *reverse mentoring*, ou *mentorat inversé*, constitue une des alternatives du *mentoring* classique (Murphy, 2012 ; Chen, 2013 ;

³⁶ Au moment de notre recherche, les 574 de Lyon étaient en cours de construction. Nous avons alors mené notre étude à ceux de Saint-Denis, dans la région parisienne

³⁷ Repris des documents officiels de présentation de l'activité des ateliers 574.

Morris, 2017). Il s'agit d'une relation entre un *reverse mentor* et un *reverse mentee*, tous les deux volontaires, fondée sur un partage d'expérience. Contrairement à une relation de *mentoring* classique où le *mentor* est habituellement une personne plus âgée et plus expérimentée que le *mentee*, le *reverse mentoring* fait appel à un *reverse mentor* qui est souvent un jeune à haut potentiel. La mission est d'accompagner des seniors-managers, désignés comme *reverse-mentee*, à « *acquérir les compétences qui leur font défaut telles que la maîtrise des nouvelles technologies, des réseaux sociaux* » (Dardouri, 2019, p. 39). Ce mode d'accompagnement est un moyen innovant d'encourager les nouveaux apprentissages et de renforcer les rapports intergénérationnels dans un espace de travail (Murphy, 2012). Bien que l'objectif principal soit de sensibiliser les *reversees mentees* aux nouvelles technologies, un programme de *reverse mentoring* dépasse habituellement cette visée. Considéré comme un outil d'échange social (Chaudhuri et Ghosh, 2012), il contribue à développer les compétences des deux acteurs, *reverse mentee* et *reverse mentor*. En effet, l'échange des connaissances en matière des innovations digitales, d'une part, et de la culture organisationnelle et des modes de management, d'autres part, permettent de rapprocher deux personnes de niveaux hiérarchiques différents, d'expertises variées et de générations différentes.

Dans le cadre des Ateliers 574, le *reverse mentoring* est défini comme un mode d'accompagnement suivi et personnalisé entre un *reverse mentor* qui dispose des talents en termes du digital et un *reverse mentee*. Ainsi, chaque personne ayant les compétences requises peut devenir *reverse-mentor*. Ce programme *mentoral* découle d'une mission plus large des ateliers 574, celle d'accompagner la transformation digitale du groupe. Différents objectifs y sont donc associés et régulièrement communiqués par le responsable. Nous en distinguons³⁸ le fait de :

- Favoriser et valoriser la transmission de compétences et de connaissances ;
- Être un acteur de décroisement au sein du Groupe et de compréhension intergénérationnelle ;
- Accélérer la transformation digitale de l'entreprise ;
- Développer la coopération inter-réseau et faire connaître les différentes communautés de SNCF (SNCF Au Féminin, SNCF Digital, IT For Change) ;
- Contribuer au déploiement des pratiques innovantes dans le groupe ;

³⁸ Les objectifs mentionnés sont repris de la documentation interne que le responsable nous avait communiquée.

- Développer de nouvelles compétences.

Il est alors important de souligner qu'au-delà du partage des notions digitales, le programme de *mentoring* tente d'assurer une cohésion entre les différentes entités de SNCF Groupe. Par ailleurs, le responsable du programme insiste sur deux apports de ce programme. Le premier est d'ordre technique. Le *reverse mentoring* permet un usage plus facile des outils digitaux de travail. Le deuxième apport est d'ordre intergénérationnel, car il consiste à fournir une meilleure compréhension des pratiques managériales et des tendances en termes d'innovation. Par ailleurs, l'usage des réseaux sociaux internes et externes ainsi que les nouvelles technologies est considéré comme compétence à développer pour acquérir une meilleure qualification au sein du groupe. De ce fait, les compétences digitales sont importantes pour l'évolution du statut, donc de carrière, des salariés. Le *mentoring* représente alors un outil contribuant implicitement au développement de carrière.

2.3.3. Le déroulement du programme de *reverse mentoring*

Tout comme le programme de *mentoring* classique, un programme de *reverse-mentoring* s'articule autour de quatre phases (sélection des participants, appariement, suivi et évaluation). Le programme commence par un appel à candidatures avec une « fiche de profil » que le candidat est invité à remplir en ligne avec une date limite à ne pas dépasser. L'Annexe 2 présente un exemple d'une fiche de profil destinée à un *reverse mentor*. Le responsable du programme reçoit l'ensemble des candidatures, sélectionne les profils qui l'intéressent et procède au matching. Il est important de souligner qu'aucune condition d'âge ni de statut n'est demandée. Le matching des binômes est réalisé d'une façon objective, selon les attentes, les motivations et les compétences des *reverse-mentees* et *reverse mentors*. Un événement de lancement est ensuite défini pour annoncer les binômes composés. Cet événement a pour vocation la sensibilisation des *reverse-mentors* et des *reverse-mentees* à la relation *mentorale* qui durera six mois. Le responsable du programme assure lui-même le déroulement de la séance de lancement et la sensibilisation des participants. Lors d'une présentation de deux heures, il revient sur les principaux éléments du *reverse mentoring*. En insistant sur son rôle dans l'accompagnement de la transformation digitale du groupe, les phases du programme sont communiquées aux participants. Pour organiser les rencontres entre les binômes, ce programme se divise en deux parties :

- phase 1 BOOT CAMP qui consiste en 4 à 5 rencontres pour progresser sur les besoins choisis ;
- Phase 2 de consolidation qui consiste en 2 à 3 rencontres pour les apprentissages et l'évaluation du progrès accompli.

Loin de l'envie de formaliser le processus *mentoral*, cette organisation est uniquement proposée à titre indicatif pour orienter les participants au début de la relation.

En outre, un guide détaillé est diffusé à tous les participants reprenant les informations relatives aux objectifs du programme, la différence entre *reverse mentoring* et coaching, les modalités du programme allant sur six mois, le rôle du *reverse mentor*, le rôle du *reverse mentee*, l'esprit du *reverse mentoring*, le rythme et formes des rencontres des participants, les éventuels axes de travail, les bénéfices du programme, quelques conseils pour le bon déroulement du programme, un ensemble de sujets à aborder et une foire aux questions avec des réponses étayées.

Un groupe sur l'interface intranet des ateliers 574 est également mis à disposition des participants. Il s'agit d'un espace de paroles pour échanger, partager et accéder au des documents de référence en terme du *reverse-mentoring*.

Enfin, lors l'événement de lancement, le responsable divulgue les différents ateliers de travail qui seront animés et dédiés au *reverse-mentor* et *reverse-mentee*. Ces ateliers, majoritairement à caractère digital, sont ouverts à tous les membres de SNCF Groupe mais les participants du programme de *reverse-mentoring* y sont prioritaires. Ils sont assurés par des consultants externes et animés sur des créneaux horaires de 12h et 13h30 pour faciliter la participation des membres. La figure 8 ci-dessous a été présentée lors de l'événement de lancement de la vague 4 que nous avons suivie. Elle regroupe les différents ateliers proposés lors du programme *mentoral*.

Figure 12. Les ateliers du reverse mentoring – Vague 4



Au bout de six mois de relation *mentorale*, un événement de clôture est fixé dans les locaux des 574. Les participants s’y retrouvent alors pour partager leurs témoignages et contribuer à l’amélioration du programme. À la fin de la réunion, une enquête de satisfaction est lancée par le responsable pour s’assurer des *reverse-mentors* voulant refaire une nouvelle vague et des *reverse-mentees* voulant devenir *reverse-mentors*.

Dans le cadre de notre étude, nous avons eu l’opportunité d’étudier les retours des participants à l’issue de la vague 3, et le déroulement de toute la vague 4. Nous avons aussi participé aux ateliers de *mentoring*. Malheureusement, l’événement de la clôture a été annulé pour des soucis de logistique.

Synthèse du chapitre 3

Ce Troisième Chapitre a un double objectif. Il vise à identifier la posture épistémologique, la méthodologie de la recherche déployée dans ce travail doctoral, ainsi que son cadre empirique.

Dans cette lignée, nous avons commencé par définir l'architecture de notre étude. En distinguant les différents paradigmes épistémologiques, nous avons présenté et justifié le positionnement qui est le nôtre. Cette première clarification a contribué à dessiner notre démarche scientifique tout en précisant notre objet de recherche et les contours de notre approche qualitative. Le choix de l'étude de cas enchâssé a été ensuite justifié et appuyé par une distinction des unités d'analyse constituant notre cas. Nous avons terminé cette première section en rappelant les critères de validité scientifique que nous tentons de respecter et en exposant notre design de recherche.

La deuxième section nous plonge au cœur du cadre empirique. Elle présente les caractéristiques générales du Groupe SNCF. A l'aune des difficultés économiques et sociales que l'entreprise rencontre, nous avons rappelé l'importance d'une mise en place d'un accompagnement dédié au changement subi. Cette introduction contextuelle a contribué à mieux positionner nos entités d'analyse, SNCF Au Féminin et les Ateliers 574. Nous avons alors retracé les événements fondateurs de chaque entité avant de distinguer les programmes de *mentoring* relatif à chaque réseau. Enfin, nous avons procédé à une présentation détaillée des phases constituant le *mentoring* classique de SNCF Au Féminin et le *reverse-mentoring* des maisons du digital du Groupe.

Suite à cette mise en contexte, il convient d'exposer les méthodes de traitement, puis d'analyse, qui contribueront à éclairer notre problématique de recherche.

Chapitre 4.

Méthode de traitement et d'analyse des données empiriques

Introduction du chapitre 4

Il est désormais dans la suite logique de cette thèse d'exposer les méthodes de recueil, de traitement et d'analyse des données empiriques. L'objectif étant d'identifier la nature et les différentes sources de nos données, et d'en extraire le sens que les acteurs qui y accordent. Ce Chapitre vise à assurer la transparence de notre démarche et à témoigner de la fiabilité de notre méthode pour assurer *in-fine* la validité de nos résultats.

À grands traits, la première section porte sur les modes de recueil des données. Nous définirons, par le biais d'entretiens semi-directifs, de l'observation participante et de la documentation interne et externe, les données primaires et secondaires de notre étude. Nous nous focaliserons ensuite sur la méthode d'analyse et le processus de triangulation permettant de confronter nos trois sources de données.

La deuxième section distingue les voies de traitement des données en fonction de leur source (entretiens individuels, observation et documentation). Nous préciserons en détails la méthode de réduction de données que nous avons appliquée et finirons par exposer les principaux résultats issus de la catégorisation.

Le présent chapitre se voit confier un double rôle. Il vise, à la fois, à expliciter la démarche de recueil et de traitement de données et à clore la présentation méthodologique de notre recherche. De par son positionnement, il met fin à une partie détaillant le processus « brut » de la recherche et prépare à une réflexion inhérente aux résultats et aux analyses qui en émergent.

Section 1. Méthodes de recueil et de traitement des données

1.1. Mode de recueil des données

Adaptée au prisme épistémologique interprétatif, cette phase de notre travail doctoral est désignée par le terme « construction de données » et non pas « collecte de données » (Royer et Zarlowski, 2014). Nous cherchons alors à construire notre matériau empirique en mobilisant des méthodes de recueil susceptibles de répondre à notre problématique de recherche. La pertinence et la richesse de ce recueil assurent la cohérence de l'ensemble de l'étude et conditionnent la qualité des résultats (Lo, 2015).

À ce titre, nous avons des données d'ordre primaire (observation participante et entretiens individuels semi-directifs) et des données d'ordre secondaire (documents internes, intranet, archives).

1.1.1. L'entretien semi-directif

Choix de l'entretien

Pour la réalisation de notre recherche, nous avons opté pour une démarche qualitative portée sur les entretiens individuels. Il s'agit d'une « *technique destinée à collecter, dans la perspective de leur analyse, des données discursives reflétant notamment l'univers mental conscient ou inconscient des individus* » (Baumard *et al.*, 2014, p. 274). Cette méthode peut reposer sur un questionnement de nature directive relevant du questionnaire - semi-directive ou non directive.

De par la nature de notre recherche, nous souhaitons explorer et comprendre les enjeux d'une expérience de *mentoring* dans le développement des compétences de carrière. Notre questionnement initial s'avère d'ores et déjà défini par des orientations principales. Or, considérant notre volonté d'appréhender les comportements et les significations du *mentoring* selon les acteurs, il nous paraît important d'attribuer une liberté à la subjectivité des acteurs à étudier. L'entretien semi-directif nous donnera accès à plusieurs informations d'ordre individuel et organisationnel. Il nous autorisera de « *recueillir, en même temps que les opinions*

des personnes interrogées, les éléments de contexte, social mais aussi langagier, nécessaires à la compréhension des dites opinions ». (Duchesne, 2000, p. 2)

Dès lors, opter pour l'entretien semi-directif est le plus adapté pour comprendre la réalité telle qu'elle est vécue par les *mentors* et les *mentees* tout en centrant les éléments à aborder. Cette méthode constitue une phase cruciale à la fois dans le recueil de données primaires de notre recherche et dans « *la compréhension approfondie de phénomènes organisationnels contextualisés* ». (Demers, 2003, p. 176). Elle repose sur différentes phases, telles que la constitution du guide d'entretien, le choix des personnes à interroger, la prise de contact avec ces personnes, la relance, la conduite de l'entretien, le traitement des données recueillies et l'analyse. Nous précisons, à ce niveau de notre travail, la façon dont nous avons procédé pour la constitution du guide et la conduite de l'entretien. L'étape du traitement sera développée en détail dans le Chapitre 4 et celle de l'analyse dans le Chapitre 5.

Constitution du guide d'entretien

Comme le soulignent Baumard *et al.* (2014, p.274), un entretien semi-directif s'appuie essentiellement sur un guide structuré et « *se limite à une facilitation du discours de l'autre, à la manifestation d'une attitude de compréhension, à une relance fondée sur les éléments déjà exprimés par le l'acteur ou à un approfondissement des éléments discursifs déjà énoncés.* ». Ce guide amènera la personne interviewée à explorer le champ d'interrogation (Duchesne, 2000) sans précision de notre part du thème à aborder. Il nous garantit l'étude de notre objet de recherche, mais aussi le respect du temps imparti communiqué aux acteurs avant le début de l'entretien qui était d'une heure en moyenne.

La constitution de notre guide renvoie aux thèmes que nous avons définis préalablement suite à notre exercice d'itération entre les éléments théoriques et les premières rencontres empiriques. En effet, les premiers éléments de notre revue de littérature (Cf. Chapitre 2, Section 2) nous ont enseignées qu'un processus de *mentoring* s'articule, traditionnellement, autour de quatre phases :

- Sélection des *mentors* et des *mentees* ;
- Appariement des binômes ;
- Suivi des binômes ;
- Évaluation du programme.

À l'aune de notre réflexion conceptuelle, nous avons intégré l'identification de ce processus *mentoral* dans la toile de fond théorique des outils de gestion. En appréhendant le *mentoring* comme un outil de gestion, nous avons tenté de déterminer ses apports sur le capital de carrière des acteurs. Or, nous avons fini par réaliser que la littérature ne consacre pas d'études articulant cet outil de gestion et les *knowings* de carrière des *mentors* et des *mentees*. Par conséquent, si l'on fait référence à notre tableau de synthèse (Cf. Chapitre 2, Section 3), les deux champs théoriques clés qui ont contribué à la construction de notre guide sont les « Outils de gestion » et celui des « Compétences de carrière ».

En partant initialement de ces constations théoriques, nous avons voulu mettre l'accent sur les différentes phases de l'outil et d'investiguer le développement des compétences de carrière de ses acteurs. Dans cette lignée, nous avons fait le choix de centrer notre premier guide d'entretien sur la présentation et le parcours professionnel de l'acteur, *mentor* et *mentee*, (1) afin d'inscrire les éléments contextuels de notre recherche. Ensuite, nous avons souhaité interroger les acteurs sur le déroulement du programme de *mentoring* (2). Enfin, nous avons accordé une attention particulière à l'évaluation de l'outil qui renvoie à son impact sur les six *knowings* de carrière (3). L'objectif de cette étape de notre thèse est de mettre le théorique au bénéfice de l'empirique. Il est, toutefois, fondamental d'insister qu'il s'agisse d'une première phase de réflexion empirique, notre toute première présence sur le terrain. Par conséquent, la production du guide d'entretien a connu une évolution selon l'avancement de notre travail et l'affinement de nos questionnements de recherche. En définitive, l'Annexe 3 présente la première version de notre guide qui repose sur trois thèmes généraux, à savoir :

- La présentation de l'acteur et de son parcours professionnel ;
- Le déroulement du programme de *mentoring* ;
- L'évaluation du programme de *mentoring*.

Cette version primaire a été utile pour la réalisation des deux premiers entretiens avec les référents de chaque entité constituant notre « phase 1 » d'investigation. Elle nous a permis de recueillir des éléments d'ordre général et de connaître le rôle que chaque terrain attribue au *mentoring*. Notre guide a évolué à l'issue de ces premiers échanges empiriques pour tenir compte de la notion d'« appropriation » et de l'« expérience » de *mentoring* et offrir davantage de flexibilité pour l'expression du ressenti des acteurs. Cet ajustement du guide a contribué à affiner notre ancrage théorique et préciser notre objet de recherche. Ce faisant, une

version améliorée du guide d'entretien a été réalisée permettant d'articuler tous les éléments théoriques constituant la toile de fond de notre recherche (cf. Chapitre 2, Section 3).

Nous présentons dans l'encadré 4 ci-dessous la version finale de notre guide d'entretien semi-directif :

Encadré 4. Guide d'entretien semi-directif

- **Présentation de l'acteur et de son parcours professionnel**

Pouvez-vous me résumer votre parcours professionnel ? (expériences et postes occupés, nombre d'années au sein de la structure, etc.)

Quel regard portez-vous sur la culture, l'éthique et les valeurs au sein de votre structure ?

- **Évolution de carrière**

Quel est votre objectif professionnel ? Quelles sont vos attentes professionnelles dans le cadre de votre structure ?

Êtes-vous satisfait de votre progrès ? Avez-vous un sentiment d'épanouissement vis-à-vis du poste que vous avez actuellement ? vis-à-vis de votre environnement de travail ?

Selon vous, y a-t-il des opportunités d'évolution au sein de votre structure ? Comment les saisissez-vous ?

- **Outils de gestion pour l'accompagnement individuel**

Pensez-vous que les pratiques d'accompagnement pourraient vous permettre d'atteindre votre objectif de carrière ? Lesquelles ? Comment ?

Comment positionnez-vous le *mentoring* parmi les pratiques d'accompagnement ? Qu'en pensez-vous (lien avec la culture et l'éthique de l'entreprise, lien avec les attentes professionnelles de l'individu).

Pré-appropriation du *mentoring*

Selon vous, quel est le principal objectif de cette pratique dans votre structure ?

Pourquoi avez-vous choisi d'y participer ? Depuis combien de temps ? Quelles étaient les conditions de participation ?

Appropriation du *mentoring*

Comment avez-vous vécu votre première expérience de *mentoring* ? (différentes phases du processus)

Pensez-vous qu'il faut avoir des compétences particulières pour pouvoir participer au programme du *mentoring* ? Lesquelles ? Y a-t-il des formations pour développer ces compétences dans le cadre du *mentoring* ?

Interaction (stabilité, routine, acceptation)

Comment avez-vous pris connaissance du profil de votre *mentor/mentee* ? Comment avez-vous vécu votre première rencontre avec lui/elle ?

Quelle était la fréquence de vos rencontres ? Cela était-il suffisant pour vous ?

Selon vous, quelles sont les compétences clés de votre *mentor/mentee* ? Quelles sont les compétences qu'il/elle doit développer davantage ?

Selon vous, quel est le profil idéal d'un *mentee/mentor* ? (A priori, est-ce que vous auriez choisi le même *mentor/mentee* ?)

Avez-vous un contexte favorable au développement de la pratique ? (le soutien de votre manager, le suivi des concepteurs, le respect de la charte, etc.)

Évaluation

Comment décrivez-vous l'impact de cette relation sur votre développement personnel ?
Comment décrivez-vous l'impact de cette relation sur votre développement professionnel ?
(engagement, sentiment d'appartenance, réseau, niveau de salaire, promotion)
Désigneriez-vous le *mentoring* comme une méthode innovante ?
Comment valoriseriez-vous cette expérience ? (cv, communications formelles ou informelles,
fiche d'évaluation de compétences, sensibilisation des collègues, etc.)
Souhaitez-vous participer à une nouvelle vague de *mentoring* ? Souhaitez-vous devenir
Mentee ou *Mentor* ?
Y a-t-il dans votre environnement professionnel d'autres individus (pair, subordonné,
supérieur hiérarchique, etc.) qui y participent ? Si oui, pensez-vous que leur expérience était
différente de la vôtre ?
Cette pratique vous permet-elle de percevoir la culture de votre entreprise différemment ? de
confirmer les valeurs et l'éthique de votre entreprise ?
Pensez-vous que cette pratique doit-être suivie et évaluée par le service RH ? Pourquoi ?
Selon vous, y a-t-il des effets négatifs à cette pratique ? Lesquels ?

▪ **Capital de carrière : développement des compétences**

Suite à cette expérience de *mentoring*, votre savoir et savoir-faire (connaissances et
expériences) ont-ils évolué ? Si oui, comment ?
Suite à cette expérience de *mentoring*, vos compétences relationnelles (savoir être) ont-elles
évolué ? Si oui, comment ?
Suite à cette expérience de *mentoring*, vos désirs / choix de carrière ont-ils évolué ? Est-ce
que vos motivations de carrière ont changé ? ça conforte ? Suite à cette expérience de
mentoring, vous sentez-vous plus épanoui dans votre carrière (construction de l'identité
professionnelle) ?
Suite à cette expérience de *mentoring*, comment jugez-vous votre capacité à repérer les
opportunités de carrière, mobiliser votre réseau ? Cette expérience a-t-elle un effet sur votre
capacité à anticiper les évolutions professionnelles ?

Ce guide d'entretien a été envoyé par mail et validé par les référents de notre terrain de
recherche.

Prise de contact

Après avoir sollicité les référents de SNCF Au Féminin et les Ateliers 574, nous sommes
parvenus à mener les premiers entretiens de la phase 1 d'investigation. Ces entretiens
constituaient une présentation du contexte général de SNCF Groupe et une description détaillée
des caractéristiques et du processus *mentoral* de chaque entité. Il s'agissait d'une discussion
longue et riche des tenants et aboutissants de notre travail doctoral, dans un premier temps, et
de ses enjeux spécifiques à chaque entité. Lors de ces échanges, les référents nous avaient fait
part de leurs attentes respectives et de leur interrogations quant à la méthode de recherche à
mobiliser. Nous avons alors communiqué des informations d'ordre général relatives au plan de
notre recherche ainsi que le guide d'entretien que nous avons construit. A l'issu de la validation
du guide d'entretien, nous avons soumis aux référents du terrain la cible des acteurs qui nous
intéressaient pour répondre à notre problématique de recherche. Avant d'entrer en contact avec

les différents acteurs, une première présentation de notre recherche était nécessaire pour informer les acteurs de notre présence dans les locaux. Les référents de chaque terrain de recherche ont tenu à formuler, dans un premier temps, cette présentation par mail et à la transmettre à tous les membres qu'il s'agisse de SNCF Au Féminin ou l'Atelier Digital 574. Nous avons ensuite pris le relais et contacté les membres qui nous intéressent.

Dans le cadre de SNCF Au Féminin, nous avons adressé un message par voie électronique aux différents membres *mentors* et *mentees* ayant participé aux anciennes vagues de *mentoring*. Notre texte, par ailleurs validé par les référents du programme de *mentoring*, était le suivant :

« Bonjour,

*Dans le cadre du programme de mentoring au sein de SNCF AU FÉMININ, je mène une étude sur les apports de la pratique dans le **développement personnel et professionnel** des mentors et des mentees. À cet effet, je me permets de vous solliciter afin de vous proposer un **moment d'échange**, à votre convenance, d'une durée moyenne d'une heure.*

*Cet échange s'inscrit dans la volonté d'amélioration continue du programme de mentoring de SNCF AU FÉMININ et restera **anonyme**, si vous le souhaitez.*

Par ailleurs, cette étude est développée dans le cadre d'une enquête plus large sur les pratiques d'accompagnement et suscite un vif intérêt auprès de Francesca ACETO et Mireille JAMOIS-TASSERIE. Votre retour est donc indispensable pour le bon déroulement de l'enquête.

Je reste à votre disposition par mail ou par téléphone pour tout autre renseignement.

Dans l'attente de vos propositions de date d'entrevue,

Bonne journée,

Bien cordialement

Manel DARDOURI

Doctorante en management

IAE Lyon - School of Management »

De plus, pour assurer le bon déroulement de notre recherche, notre présence a été évoquée lors d'un grand événement réunissant tous les membres du réseau où les responsables ont fait part de leur « satisfaction » des premiers retours du programme de *mentoring* avant notre présence. Notre recherche a été présentée comme suit :

*« Les succès les plus simples sont ceux dont le secret est le plus subtil à percer. C'est certainement pour cela que nous avons décidé d'aller un cran plus loin en **ouvrant nos portes à Manel Dardouri**, une doctorante qui réalise une étude sur le mentoring. L'idée est de bénéficier de son analyse sociologique du mentoring chez nous pour comprendre ce que ce programme dit de SNCF mais aussi bénéficier de son regard sur les pratiques en la matière dans d'autres entreprises. Rendez-vous le 23 juin 2017 avec Manel pour en savoir plus sur ses futures analyses et élargir encore davantage nos champs des possibles en nous inspirant de ce qui marche ailleurs (...) ».*

(Présentation réalisée par Mireille JAMOIS-TASSERIE lors de l'événement de Deauville juin 2017,
Co-responsable du programme de *mentoring*)

Suite à cette communication, nous avons commencé à fixer des dates d'entretien et préparer la conduite de la deuxième phase empirique d'entretiens semi-directifs. Ayant eu un taux de réponse important dès le premier envoi de notre demande, une seule relance était suffisante pour les membres n'ayant pas répondu la première fois.

Par ailleurs, le guide d'entretien mobilisé au sein de la première unité d'analyse a été également validé par le référent aux Ateliers 574. Il convient de mentionner tout d'abord que notre rencontre avec ce dernier a été effectuée sur le conseil des référents de SNCF Au Féminin. En effet, les responsables du programme de ce réseau m'ont indiqué la présence d'un autre programme de *mentoring*, porté sur le digital, au sein de SNCF Groupe. Notre curiosité de chercheuse nous a conduites à solliciter la personne responsable de ce programme et à proposer un premier moment d'échange.

A l'instar de la démarche de recherche respectée auprès de SNCF Au Féminin, une première phase d'investigation empirique a été réalisée avec le référent des *Ateliers 574* nous permettant de proposer une exploration du programme de *mentoring* déployé. Nous avons ainsi présenté les enjeux de notre recherche et justifié la nécessité d'effectuer un ensemble d'entretiens semi-directif. La fluidité de notre démarche nous a permis d'avoir un accès relativement facile et rapide avec ce terrain de recherche. Suite à l'acceptation du responsable, nous avons été présentés, dans un premier temps, à l'équipe ayant la mission de gérer le programme *mentorale* mis en place. Un message d'information a été ensuite transmis à tous les membres de cette entité. Nous le reprenons ci-dessous :

« Bonjour à toutes et tous,

Je vous présente et vous mets en contact (en copie de ce mail) avec Manel Dardouri qui mène une étude sur les pratiques d'accompagnement.

Celle-ci est développée dans le cadre d'une enquête doctorale.

J'ai proposé à Manel, de profiter, comme terrain de recherche, de notre programme Reverse³⁹ mentoring e.SNCF.

A ce titre, Manel va prendre contact avec vous et vous solliciter afin de vous proposer un moment d'échange d'une heure environ pour son étude sur les apports de la pratique Reverse mentoring dans le développement professionnel et personnel des Reverse Mentors et des Reverse Mentees.

Cet échange s'inscrit dans la volonté d'amélioration continue du programme de Reverse mentoring de e.SNCF et restera anonyme, si vous le souhaitez.

Des temps collectifs lors du bilan de la vague 4, avec d'autres participants, compléteront ces échanges. Manel nous suivra tout au long des vagues 4 et 5 de notre programme Reverse Mentoring.

³⁹ Le *Reverse Mentoring* est un *Mentoring* inversé. Nous faisons abstraction de la notion de « *Reverse* » à ce stade de la recherche. Ce terme sera largement développé dans le Chapitre 5.

*Enfin, sachez qu'un accord de confidentialité nous lie SNCF – Université Lyon 3 – Manel DARDOURI
Merci d'avance de bien vouloir, lui faire bon accueil et en fonction de vos possibilités lui accorder un
peu de votre temps.*

Bien cordialement »

Notre guide d'entretien ayant été validé, nous avons pu entrer en contact avec les membres ayant suivi, ou qui suivent encore, ce programme de *mentoring* en transférant le mail repris ci-dessous et en mettant le responsable du programme en copie pour assurer la transparence de notre démarche. Notre message envoyé était le suivant :

« Bonjour,

Suite au mail de Laurent Hardy, transféré ci-dessous, je me permets de vous solliciter afin de vous proposer un moment d'échange d'une durée moyenne d'une heure dans le cadre d'une étude sur le programme du Reverse Mentoring.

Cet échange s'inscrit dans la volonté d'amélioration continue du programme de e.SNCF et restera anonyme, si vous le souhaitez.

A cet effet, je vous fais part de mes disponibilités à venir :

- le 12 octobre ;*
- le 13 octobre de 13h à 19h ;*
- le 16, 17 et 18 octobre ;*
- du 23 au 31 octobre.*

Je vous prie de me communiquer la date et l'horaire qui pourraient éventuellement vous convenir. Autrement, n'hésitez pas à m'en proposer d'autres.

Je vous invite à me contacter par mail ou par téléphone pour tout autre renseignement.

En vous remerciant par avance de votre retour,

Bien cordialement

Manel Dardouri »

Deux relances ont été effectuées pour les participants du programme *mentoral* des *Ateliers 574*. Nous détaillerons notre échantillon, appuyé par le calendrier qui y a été consacré, dans le paragraphe *Échantillon et conduite d'entretien semi-directif* ci-dessous.

En guise de conclusion et avant d'étayer la méthode de réalisation d'entretien, le tableau 14 ci-dessous illustre les différentes étapes ayant amené à la validation du guide d'entretien et aux sollicitations réalisées, ainsi que les dates respectives pour chaque unité d'analyse.

Tableau 14. Constitution et usage du guide d'entretien semi-directif

Étapes	Calendrier	
	SNCF Au Féminin	Ateliers 574
Réalisation des premières investigations empiriques – Phase 1	- 03/11/2016 : première rencontre avec une co-responsables du programme - 20/01/2017 : réalisation d'un entretien d'investigation avec toute l'équipe du programme	- 18/05/2017 : première rencontre avec le responsable du programme <i>mentoral</i> - 17/07/2017 : réalisation d'un entretien d'investigation avec le responsable et identification des enjeux et de l'échantillon de l'étude
Mise à jour du guide d'entretien et envoi de la version finale aux référents pour validation	10/03/2017	21/07/2017
Validation du guide d'entretien par les référents du terrain	13/03/2017	26/09/2017
Signature de la convention de recherche et de l'accord de confidentialité	28/06/2017	05/07/2017
Début d'envoi de demande d'entretiens semi-directifs par mail	02/06/2017	10/10/2017
Relance de demande d'entretiens semi-directifs par mail	15/06/2017	24/10/2017 13/11/2017

Échantillon de l'enquête

Le choix de notre échantillon reposait généralement sur une population qui suit, et/ou a suivi, un programme de *mentoring* au sein de SNCF Groupe. Ce critère a été appliqué aux unités SNCF Au Féminin et Ateliers 574.

En nous référant à la liste qui nous a été communiquée par les référents du terrain, nous avons pu solliciter un total de **60 personnes membres**, anciens et nouveaux, de chaque programme respectif et nous avons réussi à administrer **52 entretiens semi-directifs** dont deux durant la première phase d'investigation.

Le tableau 15 propose une répartition de la population que nous avons contactée et identifie le nombre exact d'entretiens réalisés dans chaque entité.

Tableau 15. Répartition de l'échantillon de notre étude

	SNCF Au Féminin		Ateliers 574		
Référents	<i>Mentors</i>	<i>Mentee</i>	<i>Mentors</i>	<i>Mentee</i>	Référents
1 entretien durant la première phase d'investigation	15 mails envoyés	18 mails envoyés	14 mails envoyés	13 mails envoyés	1 entretien durant la première phase d'investigation
	13 réponses favorables donnant suite à un entretien	14 réponses favorables donnant suite à un entretien	11 réponses favorables donnant suite à un entretien	12 réponses favorables donnant suite à un entretien	
28 Entretiens semi-directifs			24 Entretiens semi-directifs		
Total : 52 Entretiens semi-directifs					

Nous étayerons dans l'Annexe 4 et l'Annexe 5 les caractéristiques de la population, soient le statut (*mentee*, *mentor*), le sexe, le niveau d'ancienneté, le poste occupé, la qualification, le lieu de travail et l'Epic auquel les acteurs appartiennent.

Un récapitulatif détaillé de la durée et la date des entretiens conduits figurent dans l'Annexe 6 et l'Annexe 7 en fonction du profil (*mentor*, *mentee*) des participants interviewés et de l'unité (*SNCF Au Féminin*, *Ateliers 574*). Par souci de confidentialité et d'anonymat, nous faisons paraître les services d'affiliation des participants sans préciser leurs fonctions. Seuls les profils des responsables des programmes sont ainsi précisés.

Conduite de l'entretien

Nous avons mené deux entretiens de découverte avec les référents de chaque entité durant la phase 1 d'investigation. Lors de ces entretiens, nous avons pris connaissance des éléments contextuels de notre cas et des attentes des référents. N'ayant pas la possibilité d'enregistrer ces premiers échanges, nous avons opté pour une prise de notes minutieuse donnant lieu à une fiche de synthèse (Huberman, Miles, et Backer, 1991). Une fiche de synthèse a pour vocation de « résumer un contact sur le terrain et les impressions du chercheur ainsi que les pistes à creuser et les correctifs méthodologiques à apporter » (Huberman *et al.*, 1991, p. 94). L'élaboration de ce document a permis de saisir les éléments importants à connaître en matière de *mentoring* dans chaque entité et à nous préparer à une analyse appropriée du terrain (Mukamurera *et al.*, 2006). Il a également contribué à construire un guide d'entretien plus adapté aux entités étudiées, et à nous préparer à la rencontre des *mentors* et des *mentees*.

Quant à la conduite des entretiens de phase 2, nous avons tenu à assurer un échange réel et dense en gardant, par défaut, l'anonymat des personnes interrogées. Nous avons privilégié la réalisation des entretiens semi-directifs en présentiel. Toutefois, le manque de disponibilité des participants ainsi que l'éloignement de leur lieu de travail, nous ont conduites à nous contenter d'échanges téléphoniques, tout aussi denses et riches que les entretiens en présentiel. Quelle que soit la forme de l'entretien, notre guide a été mobilisé d'une façon identique et l'échange a été semi-dirigé. Nous rappelons que cette méthode de recueil de données porte exclusivement sur « *ce que pense la personne interrogée du thème qui lui est soumis par le chercheur et sur les idées, les souvenirs, émotions qu'il lui suggère* ». (Duchesne, 2000, p. 10). En ce sens, nous avons mis en place un ensemble d'étapes à suivre et à respecter pour assurer le bon déroulement des entretiens. Ces étapes nous rappellent aussi la position de neutralité qu'on s'est engagé à avoir en tant que chercheur et l'homogénéité qui doit exister dans l'administration des entretiens malgré leur nombre et leur forme.

Ces étapes sont inspirées du fameux guide de l'enquête de Beaud et Weber (2003) et des travaux de Duchesne (2000). Elles s'articulent comme suit :

- 1- Il nous paraît essentiel d'obéir à des règles de présentation de soi dès l'arrivée au lieu de l'entretien, qui est souvent le lieu de travail de la personne interrogée. Une exception a été faite pour deux entretiens réalisés dans un restaurant lors de la pause déjeuner, pour le premier, et dans un café après les horaires du travail, pour le deuxième. Il est important d'avoir un comportement adéquat sans prolonger les salutations « polies » ni se perdre dans une conversation informelle. Il nous semble important d'établir une relation de confiance avec la personne à interroger, qui peut parfois avoir lieu en acceptant tout simplement un verre d'eau ou une tasse de café offerte (Duchesne, 2000). Cette étape s'applique également dans le cadre d'un entretien téléphonique qui nécessite une attention particulière à la gestuelle faciale et aux propos avancés. Le sourire dans la voix se veut donc un élément important pour instaurer un climat de confiance avec le participant à l'autre bout du fil.
- 2- Nous présentons notre travail de recherche en mobilisant un langage professionnel et adapté au participant. A ce stade, nous introduisons notre étude d'une façon plus développée que celle communiquée dans le premier mail de prise de contact.
- 3- Nous rappelons notre règle d'anonymisation des résultats, sauf avis contraire, et la charte de confidentialité qui nous lie avec SNCF Groupe. Cette étape vise à assurer une

liberté de parole et rassurer l'interlocuteur quant à la confidentialité des informations échangées.

- 4- Nous demandons l'autorisation d'enregistrer l'entretien sur dictaphone et précisons la possibilité de le mettre en pause ou de l'arrêter à tout moment de l'entretien si la personne le souhaite. Cette étape permet d'éviter une prise de notes excessive qui pourrait perturber la concentration du participant et le bon déroulement de l'entretien. Elle est aussi adaptée dans le cadre d'un entretien téléphonique. En cas d'acceptation d'enregistrement, nous mettons le téléphone en mode *haut-parleur* en utilisant les écouteurs pour garantir la qualité du son. Ensuite, nous activons le dictaphone pour enregistrer parallèlement notre échange. Nous rajoutons qu'une copie de la retranscription intégrale de l'entretien, qu'il soit en face à face ou téléphonique, peut être transmise au participant s'il le souhaite et que les analyses lui seront communiquées *in-fine*.
- 5- Nous entamons l'entretien en donnant la parole au participant pour qu'il présente son parcours professionnel au sein de SNCF Groupe et même son parcours académique s'il le souhaite. Cette étape consiste à relever des éléments contextuels et d'ordre général permettant de présenter le participant, mais qui peut aussi fournir des indications sur le contexte général de l'entreprise et de sa culture. En outre, cette première conversation portée sur le parcours du participant permet d'instaurer un climat de confiance (Demers, 2003).
- 6- Nous poursuivons nos questions en portant un intérêt particulier à l'évolution de la carrière du participant et aux pratiques d'accompagnement dont il a pu bénéficier. Cette étape est parfaitement adaptée pour introduire le programme de *mentoring* qui représente le vif du sujet. Nous cheminons vers notre objet de recherche et nous tentons de savoir si le participant a d'ores et déjà suivi un programme de *mentoring* au sein de SNCF Groupe, et/ou notamment ailleurs.
- 7- Si le participant n'évoque pas spontanément le programme *mentoral*, la question « *Comment positionnez-vous le mentoring parmi les pratiques d'accompagnement ?* » sera posée pour asseoir le cadre de la recherche et inviter le participant à réfléchir sur les thèmes de notre étude. Ce faisant, nous gardons une flexibilité quant à l'ordre dans lequel les thèmes sont abordés. Une posture d'écoute attentive est fondamentale, accompagné d'un comportement non verbal neutre et maîtrisée pour éviter tout éventuel sentiment de « jugement » que le participant pourrait ressentir.

- 8- En guise de conclusion, nous interrogeons le participant s'il veut aborder d'autres éléments non évoqués ou revenir sur un point particulier.
- 9- Nous clôturons l'entretien avec des remerciements et une conversation libre, en coupant l'enregistrement. Dans la plupart des cas, les participants nous posent des questions relatives au calendrier de notre étude ou à la communication *in-fine* autour du *mentoring*. D'autres participants nous ont fait part de détails non évoqués lors de l'enregistrement ou de situations complexes vécues. En essayant de mémoriser les informations qui nous semblent utiles, nous notons les éléments clés, après la sortie, dans notre journal de bord. Dans certains cas, deux en particulier, ces moments étaient difficiles et inconfortables pour nous, car ils faisaient l'objet d'un sentiment de frustration et de répression que le participant exprimait en pleurs. N'étant pas un professionnel de service, il nous a été délicat d'exprimer de l'empathie tout en prônant une « *pseudo-neutralité* » scientifique (Monier, 2017, p. 233). Nous avons alors essayé de mettre les interlocuteurs dans de meilleures conditions en orientant la conversation vers d'autres sujets informels et moins sensibles.

En général, la conduite des entretiens semi-directifs, en face à face et téléphonique, a été effectuée avec aisance dans une ambiance cordiale, et parfois avec humour et enthousiasme. Une prise de note dans un journal de bord a été effectuée de manière sporadique pour retenir les éléments principaux de l'entretien, comme la date, le lieu, le profil du participant, et d'autres informations émergeant durant l'entretien. Le recours à ce journal ainsi qu'aux autres méthodes de recueil de données contribuera à assurer la triangulation des données et à appuyer la validité de notre étude.

Enfin, l'ensemble des entretiens de la phase 2 a fait l'objet d'une retranscription intégrale. Nous développerons dans le chapitre 4 la méthode de traitement et d'analyse de ces derniers. Le tableau 16 ci-dessous révèle les informations relatives à la durée moyenne des entretiens, le nombre d'heures d'entretiens réalisés et le nombre final de pages retranscrites.

Tableau 16. Résultats de la réalisation des entretiens semi-directifs – phase 2

	SNCF Au Féminin	Ateliers 574	Total
Nombres d'entretiens semi-directifs	27 entretiens <i>dont 2 téléphoniques</i>	23 entretiens <i>dont 9 téléphoniques</i>	50 entretiens semi-directifs
Durée moyenne des entretiens	73 minutes	52 minutes	63 minutes
Heures d'entretiens semi-directifs	33 heures	20 heures	53 heures d'entretiens
Pages retranscrites	332	226	558 pages retranscrites à traiter à analyser

1.1.2. L'observation participante

Selon Lemaire et Nobre (2013), le recours à ce mode de recueil permet de collecter des données de différentes sources et de croiser les discours et les documents internes avec l'observation directe. Toutefois, la nature de l'observation diffère en fonction du degré de participation choisi par le chercheur. Les travaux de Baumard *et al.* (2014) offrent une distinction entre trois formes d'observation que le chercheur peut avoir au regard des acteurs du terrain : le participant complet, le participant-observateur et l'observateur-participant. Nous retenons dans le tableau 17 les caractéristiques de ces postures comme définies par les auteurs.

Tableau 17. Les trois degrés de participation du chercheur sur le terrain (Baumard *et al.*, 2014, p. 278)

Formes d'observation	Descriptifs
Le participant complet	Le chercheur ne notifie pas aux sujets observés son rôle de chercheur. L'observation est alors « dissimulée ». cette technique de collecte de données se justifie par la nature conflictuelle de la vie sociale et la défiance vis-à-vis de toute investigation, même scientifique, qui en découle. Le chercheur peut difficilement approfondir ou recouper ses observations par d'autres techniques comme l'entretien. Sa position est rigide.

<p align="center">Le participant-observateur</p>	<p>Cette position présente un compromis. Le chercheur dispose d'un plus grand degré de liberté pour mener ses investigations. Il peut compléter ses observations par des entretiens. Il s'ex-pose néanmoins à la réactivité des sujets car il est mandaté au sein de l'organisa-tion. Il n'est pas dans une position neutre vis-à-vis des sujets-sources de données primaires qui peuvent activer des méca-nismes de défense à l'égard de l'investiga-tion. Ce peut être le cas d'un salarié d'une organisation qui décide de s'engager dans un travail de recherche.</p>
<p align="center">L'observateur-participateur</p>	<p>Sa participation à la vie de l'organisation étudiée reste marginale et son rôle de chercheur est clairement défini auprès des sujets-sources. Le chercheur risque alors de rencontrer des résistances chez les acteurs observés au début de sa recherche. Toutefois, ces résistances peuvent se réduire avec le temps et le chercheur peut être en mesure d'accroître sa capacité d'observation. C'est le comportement du chercheur qui sera ici déterminant. Pour peu qu'il réussisse à créer une relation de confiance avec les sujets-sources, il dispose d'une plus grande latitude pour compléter l'observation par des entretiens et pour maîtriser l'échantillonnage de ses sources de données. L'élément clef réside ici dans le maintien d'une neutralité à l'égard des sujets.</p>

Compte tenu de notre étude de cas approfondie et de sa visée exploratoire, la posture de d'observateur-participateur nous semble la plus adaptée. Elle nous a permis d'assurer une proximité avec le terrain de recherche afin de pouvoir étudier en profondeur les comportements des acteurs lors d'une expérience de *mentoring*. Cette posture revêt une flexibilité qui nous facilite l'accès au terrain.

En outre, les termes de notre travail doctoral ont été bien définis dans une convention de recherche nous liant avec chaque entité de SNCF Groupe. La nature de notre observation se veut ainsi participante, mais « passive » car le seul rôle que le groupe nous confère est celui de la « production de recherche ». Wacheux (1996) affirme à cet effet, que chercheur bénéficie de sa présence dans l'organisation dans la seule vocation d'analyser la réalité observée quotidiennement et de produire de la recherche.

En effet, les observations participantes ont émergé lors des participations à des réunions comme les événements de mi-parcours, de *matching* ou encore de bilan et d'évaluation d'un

programme de *mentoring*. Notre présence sur lieux a nécessité une adaptation et une souplesse d'esprit ainsi qu'une attention continue aux déroulements des événements (S. Martineau, 2005).

Au début de notre présence sur le terrain, nous avons effectué des visites au sein des entités de recherche pour être présentée aux différents acteurs du site. Ensuite, nous avons été invités dans les lieux de travail des participants. Nous avons aussi participé à des séminaires de développement personnel et de coaching réalisés par chacune des entités. En somme, les moments observés ont eu lieu sur une période allant du mois de septembre 2016 jusqu'au mois de septembre 2018. Nous reprenons dans le tableau 18 les divers événements auxquels nous avons été invitées, appuyé par un calendrier précis.

Tableau 18. Les journées d'observation

SNCF Au Féminin	Ateliers 574
- 03 novembre 2016 Première rencontre avec la co-responsable du programme <i>mentoral</i> , visite du site à Paris et accès à la documentation.	- 18 mai 2017 Première rencontre avec le responsable du programme, visite du site et présentation à l'équipe.
- 16 décembre 2016 Participation, par téléphone, depuis Lyon, à un échange entre les trois responsables du programme.	- 17 juillet 2017 Deuxième rencontre avec le responsable, réunion autour des termes de notre étude
- 20 janvier 2017 Réunion avec toute l'équipe pour échanger sur les retours des <i>mentors</i> et des <i>mentees</i> de la vague 4 de Lyon et procéder au matching.	- 26 septembre 2017 Réunion de validation de la grille d'entretien, accès à la documentation, communication de la liste des participants
- 16 février 2017 Présence dans les locaux et réalisation d'une séance de matching pour le lancement d'une nouvelle vague.	- Du 13 octobre au 27 décembre 2017 Réalisation d'entretiens et visite des lieux de travail des participants.
- 09 mars 2017 Présence dans les locaux pour l'événement du lancement de la vague 5 de <i>mentoring</i> à Paris.	- 06 novembre 2017 Événement de lancement d'une nouvelle vague de <i>Reverse mentoring</i> et présentation de notre étude en cours.
- Du 30 mars 2017 au 18 décembre 2017 Réalisation d'entretiens et visite des lieux de travail des participants.	- 10 novembre 2017 Participation à un événement de sensibilisation au digital avec la présence d'intervenants externes.
- 23 juin 2017 Exposition des premiers résultats du terrain.	- 12 décembre 2017 Inauguration des Ateliers 574 à Lyon, et communication des premières analyses de l'étude d'une façon informelle au responsable du programme.
- 11 janvier 2018 Participation à un séminaire autour du développement du réseau et présentation du rôle du <i>mentoring</i> .	
- 15 mars 2018	

Première restitution partielle des résultats. - 27 mars 2018 Assister à l'événement de clôture - 25 septembre 2018 Restitution finale des résultats	
---	--

« *Parce que la mémoire est une faculté qui oublie* » (S. Martineau, 2005, p. 10), nous avons tenu à garder une trace écrite et visuelle pour rendre compte des événements observés. Pour assurer cette traçabilité, nous avons tenu un journal de bord tout au long de la recherche pour « *conserver la trace de l'ensemble des investigations, de conserver les impressions, sur les interviews ou lors des présences sur les sites, sur les détails observés, le contexte dans lequel se déroule la recherche et les perturbations qui l'affectent.* » (Wacheux, 1996, p. 232). Ce document présente un ustensile essentiel dans le déroulement de notre recherche, car il nous permet de garder la traçabilité des événements auxquels nous avons participé, des acteurs avec qui nous avons échangé formellement ou informellement et de nos propres ressentis lors de notre présence sur les deux sites. En considérant les travaux de Martineau (2005), notre prise de note était, selon l'événement, de nature *pragmatique et stratégique, descriptive, ou théorique*. Le tableau 19 qui suit définit les caractéristiques de chacune et illustre un exemple réel extrait de notre journal de bord.

Tableau 19. Différents types de prise de notes selon Martineau (2005) et extrait du journal de bord

Nature des notes	Description selon Martineau (2005, p.10)	Extrait de notre journal du bord
Pragmatique et stratégique	« Elle décrivent le déroulement du terrain comme tel. On inscrira par exemple, le nom des personnes interviewées, la date et l'heure des rencontres. C'est une sorte d'agenda de terrain ».	« 60 personnes présentes dont 9 reponsables et organisateurs pour la clôture du programme du 28 mars 2018 à Lyon, Tour Incity de 9h30 à 12h » (Extrait de l'événement de clôture)

<p align="center">Descriptive</p>	<p>« Elles rendent compte ce que font les sujets, la nature des interactions, les événements qui se déroulent, l'aspect physique des lieux, etc. »</p>	<p>« Réunion qui se déroule dans une salle de conférence de taille moyenne. Accueil café des participants et échange de 15 minutes avant le début de l'événement. Echange chaleureux entre les participants et ambiance plutôt joyeuse. La réunion commence à 10h. Première étape : présentation du réseau et annonce de sa prochaine ouverture aux femmes non-cadre. Deuxième étape : présentation du mentoring (date de lancement, durée, nombre de binômes, présentation appuyée par une courbe de Gauss. Etape 3 : présentation des effets du programme pour les mentees, ensuite les mentors » (Extrait de l'événement de clôture datant du 28 mars à Lyon)</p> <p>« Entretien avec un mentee dans son lieu de travail à la gare de Montparnasse. Bureau assez sombre et ambiance de travail lourde. Accueil agréable de la part du mentee. C'est un ingénieur qui a été en situation d'expatriation pendant 6 ans à la SNCF » (Extrait d'un entretien avec un mentee datant du 11 juillet 2017 à Paris)</p>
<p align="center">Théorique</p>	<p>« Elles auront pour objectif d'esquisser une interprétation des phénomènes. Ces notes ont en fait pour finalité d'amorcer l'analyse dès la cueillette des données de telle sorte que le processus d'interprétation et de compréhension de l'objet se fasse tout au long de la recherche et non pas seulement à la fin du terrain. »</p>	<p>« Le mentee souligne la nécessité des éléments de langage dans ses échanges avec le mentor. => à voir si cet élément est partagé avec d'autres participants => Le rôle de la mise en mot dans la pratique de mentoring » (Extrait d'un entretien avec un mentee datant du 8 septembre 2017)</p>

En définitive, nous avons rédigé approximativement **80 pages d'observation** qui seront traitées et analysées dans le chapitre 4.

Nous avons également pris quelques photos durant des visites des lieux ou des événements de clôture des vagues *mentorales*. Ces dernières serviront à rappeler la réalité observée en toute objectivité et à garder une traçabilité visuelle des événements vécus. L'annexe 8 présente quelques moments d'observation sur les différents sites.

1.1.3. La documentation interne et externe

La collecte des données secondaires s'avère utile au début d'une étude empirique, car elle constitue une valeur historique et permet d'évaluer les données primaires (Baumard *et al.*, 2014). Cette méthode présente l'avantage d' « éviter les problèmes liés à la fiabilité de la collecte, car le chercheur n'intervient pas dans le processus de production des données » (Blanc, Drucker-Godard, et Ehlinger, 2014, p. 554).

Les auteurs en distinguent deux natures : internes et externes. Si les données externes renvoient aux informations accessibles publiquement sur les sites internet, les données internes présentent l'avantage d'assurer une preuve écrite des informations que les acteurs n'abordent pas spontanément lors des entretiens. Ces données peuvent se traduire par tout document écrit, archives, rapports, règles et procédures qui retracent l'histoire de l'entreprise ou un événement souhaité, mais permettent aussi de se familiariser avec le terrain de recherche. « *Les données internes sont fortement nécessaires pour assurer une triangulation des données et valider leur viabilité* » (Baumard *et al.*, 2014, p. 291).

Dans le cadre de notre étude, nous avons recueilli des données internes de type archives, rapports, dossiers d'organisation, procédures, etc. Ces documents nous ont été communiqués sous format papier ou électronique (clé USB). En définitive, nous avons réussi à obtenir **250 pages** de documentation auprès de l'unité SNCF Au Féminin, avec **plus 700 échanges de mails enregistrés** et **30 pages** auprès des Ateliers 574. Les données collectées proviennent des ressources suivantes :

- La charte du programme ;
- Le questionnaire d'évaluation des binômes du programme de *mentoring* ;
- Les échanges mails des vagues antérieures de *mentoring* ;
- Les supports relatifs au suivi d'un programme de *mentoring* ;
- Les accès intranet à la plateforme du *mentoring*.

Nous avons aussi eu accès à des informations externes suite à la recherche de données mises en ligne sur des sites internet et des articles de presse. Par ailleurs, nous avons trouvé plusieurs communications sur les différents programmes de *mentoring* au sein du Groupe SNCF qui nous ont permis de mieux comprendre la dimension contextuelle de nos entités de recherche.

En guise de résumé des méthodes mobilisées, nous distinguons quatre caractéristiques des données, en référence aux travaux de Royer et Zarlowski (2014) et à l'instar des travaux de Monier (2017).

- la nature des données collectées ;
- le mode de collecte des données ;
- la nature du terrain d'observation ;
- et la nature de l'échantillon et la nature des sources de données.

Le tableau 20 ci-dessous retrace sommairement les différents éléments des données recueillies. Un développement précis du déroulement de cette phase fera l'objet du chapitre suivant.

Tableau 20. Les différents éléments de recueil des données- inspirés des travaux de Monier (2017)

Éléments de recueil	Particularités	Finalités
Nature des données collectées	Audio : enregistrement des entretiens avec les acteurs.	Retranscription des données enregistrées et prise en compte des éléments observés et des fiches de synthèse dans l'analyse et l'interprétation des situations.
	Écrite : Prise de notes dans un journal de bord durant les entretiens, les événements de matching, de lancement, d'évaluation et de bilan.	
	Observations directes lors des réunions, uniquement si notre avis est demandé. Description des situations vécues et de notre ressenti.	
Mode de collecte des données	Entretiens individuels semi-directifs	Collecte des données primaires et vérification, en différé, avec les données secondaires mises à notre disposition.
	Observation participante	
	Documentation interne et externe	
Nature du terrain d'observation	Réseau SNCF au Féminin qui vise l'accompagnement et le développement des femmes cadres au sein du groupe SNCF.	Étude exploratoire et approfondie sur le développement des compétences de carrière lors d'une expérience de <i>mentoring</i> au sein de chaque entité. Comparaison et harmonisation des analyses des deux entités.
	Ateliers 574 qui assurent le développement d'innovation et des compétences digitales au sein du groupe SNCF.	
Nature de l'échantillon et la nature des sources de données.	Entretiens individuels semi-directifs 52 entretiens semi-directifs <u>SNCF au Féminin</u> -13 entretiens menés avec des <i>mentors</i> . -14 entretiens menés avec des <i>mentees</i> . - 1 entretien d'investigation avec les référents durant la phase 1 <u>Ateliers 574</u> - 11 entretiens menés avec des <i>mentors</i> .	Analyse des données selon la méthode inductive générale. Croisement des analyses au niveau individuel, collectif et managérial. Diffusion et restitution des résultats

	<p>- 12 entretiens menés avec des <i>mentees</i>.</p> <p>- 1 entretien d'investigation avec le référent durant la phase 1</p>	
	<p>Observation participante <i>80 pages de prise de notes</i> <u>SNCF au Féminin</u></p> <p>2 événements de mi-parcours, 1 séance de Matching, 2 événements deancements, 2 réunions d'archivage, 2 réunions de commencement de la recherche, 1 séance de coaching pour les <i>mentors</i></p> <p><u>Ateliers 574</u></p> <p>2 réunions de commencement de la recherche, 2 ateliers, 1 événement de clôture, 1 événement de lancement</p>	
	<p>Documentation interne et externe <i>280 pages de documentation</i> <i>Plus de 700 échanges par mail</i> <u>SNCF au Féminin</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Charte du programme - Questionnaires d'évaluation des binômes - Mails d'échanges de 4 vagues - Tout support relatif au suivi de la vague - Site internet, articles de presse et plateforme <i>mentoring</i> <p><u>Ateliers 574</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Charte du programme - Tout support relatif à la communication sur le sujet - Site internet, articles de presse et plateforme <i>mentoring</i> 	

1.2. Choix de l'approche générale de traitement des données

La formulation de notre objet de recherche a laissé entrevoir un raisonnement inductif qui façonne notre démarche scientifique. Dans cette dimension, nous avons opté pour la

méthode dite « *Approche inductive générale d'analyse de données qualitatives* » pour des considérations de clarté et de faisabilité. Blais et Martineau (2006, p. 4) considèrent qu'elle « *se prête particulièrement bien à l'analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire* ». En retraçant ses enjeux et ses différentes étapes, les auteurs y apportent plus de clarté et l'inscrivent dans la littérature francophone. Ils s'attardent davantage sur le processus de traitement de données, appelé « *réduction des données* », et sa visée, selon eux, de constitution de sens. Ils décrivent en détail un processus visant à « *donner un sens à un corpus de données brutes, mais complexes, dans le but de faire émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche, peu importe le domaine privilégié par le chercheur.* » (Blais et Martineau, 2006, p. 2). Ce type de traitement s'intéresse particulièrement aux données recueillies à l'issue d'observations des phénomènes complexes.

En l'espèce, nous retenons les contributions de ces auteurs pour présenter les contours de la méthode de traitement qui est la nôtre. Nous adoptons l'approche inductive telle qu'elle est présentée par Blais et Martineau (2006) qui s'avère largement mobilisée dans la littérature en science de gestion (D'Arripe, Oboeuf, et Routier, 2014 ; Meuser *et al.*, 2016 ; Monfette et Malo, 2016 ; Jebb, Parrigon, et Woo, 2017).

Précisons, dans un premier lieu, les étapes qui définissent le processus de cette méthode de réduction et d'analyse des données qualitatives. L'encadré 5 qui suit reprend l'ensemble de ses caractéristiques selon les efforts de traduction de Blais et Martineau (2006).

Encadré 5. Les caractéristiques relatives à l'approche générale d'analyse inductive (Blais et Martineau, 2006 ; Thomas, 2006)

L'analyse des données doit être guidée par les objectifs ou les questions de recherche, qui ciblent spécifiquement les objets devant être étudiés par le chercheur.

2. L'analyse se fait en prenant soin de **lire à plusieurs reprises les données brutes** et de les **interpréter**, ce qui en fait la composante principale de l'analyse justement nommée « inductive ».

3. Bien que l'analyse soit influencée par les objectifs de recherche au départ, les résultats proviennent directement de l'analyse des données brutes et non pas à partir de « réponses souhaitées » par le chercheur. Ainsi, les objectifs de recherche, tels qu'ils sont formulés, fournissent un point de vue, une perspective au chercheur pour conduire l'analyse de ses données, mais ils ne constituent pas une série « d'attentes » à produire, c'est-à-dire des résultats spécifiques à obtenir « à tout prix ».

4. L'objectif principal de l'analyse inductive est de **développer des catégories** à partir des données brutes pour les intégrer dans un cadre de référence ou un modèle. Ce modèle contient habituellement les **catégories** clés et les **procédures identifiées et développées** par le chercheur pendant son processus d'analyse.

5. Les résultats proviennent des **multiples interprétations** du chercheur qui est responsable du **codage** des données. Inévitablement, ces résultats sont construits à partir de la perspective et de

l'expérience du chercheur qui doit prendre des décisions à propos de ce qui est plus important et moins important dans les données collectées.

6. La confiance dans les critères de rigueur des résultats (trustworthiness) peut être évaluée en utilisant des techniques (Lincoln et Guba, 1985) comme le codage parallèle en aveugle (1), la vérification de la clarté des catégories (2) et la vérification auprès des participants de l'étude (member checks) (3).

Nous retenons essentiellement de ces travaux que l'analyse inductive consiste en un ensemble de procédures permettant de traiter les données qualitatives au regard du respect des objectifs de recherche. Elle repose sur une lecture détaillée des données « brutes » afin de faire émerger des interprétations faisant l'objet de thèmes, puis de catégories.

Pour résumer, nous retenons que le processus de l'analyse inductive repose sur (Monfette et Malo, 2016) :

- Une préparation de nos données brutes ;
- Une pleine compréhension du contenu des entretiens par des lectures répétées et approfondies ;
- Une codification des unités d'analyse par leur signification propre ;
- Une révision des catégories ainsi que leur affinement.

Il vise à réduire les données recueillies afin d'en faciliter l'analyse (Thomas, 2006) et renvoie principalement aux principes de codage et de catégorisation. Néanmoins, l'application de cette approche dans notre étude nécessite une adaptation. En effet, les données recueillies étant de trois natures différentes, il nous semble plus adéquat d'adapter l'étape de codage et de catégorisation en fonction de la source de données. Les données textuelles issues de l'observation et de nos propres notes du terrain ne seront pas traitées de la même façon que les données issues de la retranscription des entretiens semi-directifs et de la documentation interne et externe.

Chacune de ces étapes sera développée et justifiée dans la deuxième section du présent chapitre. Malgré la différence des modes de traitement, notre raisonnement demeure conforme au processus de l'analyse inductive (Blais et Martineau, 2006 ; Thomas, 2006). Dans cette lignée, les travaux de Dumez (2016) n'excluent pas la possibilité d'utiliser plusieurs méthodes de traitement dans différents moments de la recherche. La méthode de l'attention flottante, par exemple, qui sera mobilisée pour le traitement des notes d'observations, s'avère complémentaire avec la méthode de l'analyse de contenu. En effet, « *la stratégie optimale de traitement du matériau (type codage, combinaison de codages, combinaison de codage et attention flottante) doit se décider à partir de la nature et du volume du matériau* » (Dumez,

2016, p. 87). De ce fait, il nous apparaît enrichissant et cohérent de traiter notre matériau selon leurs sources de données.

Pour renforcer la cohérence des analyses et la fiabilité de notre étude démarche scientifique, nous procédons à la triangulation des données qui constitue un critère important de validité interne et renforce la solidité de nos analyses (Hlady Rispail, 2002). Elle permet de confirmer les analyses par une comparaison des résultats de traitement des données de multiples sources. Ce processus renforcera la cohérence des analyses et la fiabilité de notre étude (Hlady Rispail, 2002).

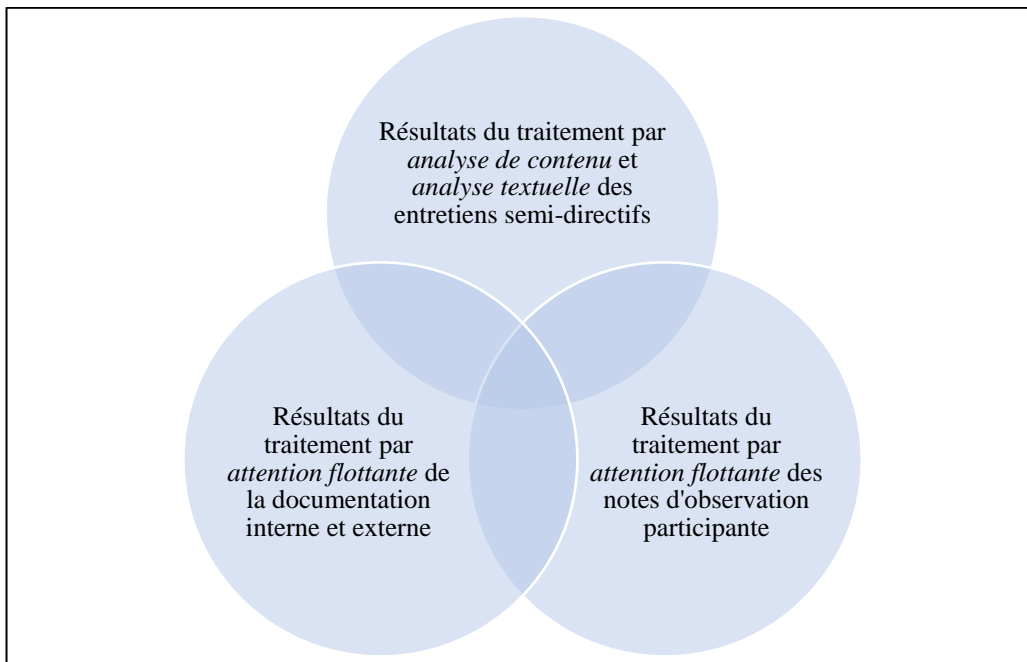
1.3. Triangulation des données

« Un point important quand on fait du travail de terrain est de poser la même question à différentes sources de preuves empiriques comme de poser la même question à des interviewés différents. Si toutes les sources donnent la même réponse, alors vous avez triangulé vos données avec succès » (Yin, 2009)

Notre matériau empirique rassemblé est lourd et hétérogène. Cette hétérogénéité rend la démarche qualitative compliquée, mais en constitue aussi une richesse (Dumez, 2016). Avoir des traitements multiples présente l'avantage de valider *« des interprétations théoriques par des données indépendantes les unes des autres »* (Dumez, 2016, p. 90). Un rapprochement et une confrontation, entre les résultats issus de différents types de matériau, contribue à une triangulation des données et assure la solidité des analyses (Flick, 1992, 2018). Cette stratégie de triangulation vise à *« mettre en regard des données qui sont soit obtenues par différentes techniques, soit collectées par différents chercheurs, soit recueillies auprès des groupes différents, de manière à assurer leur fiabilité, leur cohérence et leur consistance »* (Jodelet, 2003, p. 159).

Appliquée de notre étude, la triangulation se fera au niveau des données de chaque entité de notre cas (SNCF Au Féminin et Atelier 574) assurant un rapprochement des trois types de matériau par site. À cette phase, nous confrontons les résultats de traitement des entretiens semi-directifs, des notes d'observation participante et de la documentation interne et externe. Dès lors, *« un résultat obtenu par le traitement des données de l'observation se veut confirmé si il est également obtenu par le traitement des données de l'entretien »* (Dumez, 2016, p. 28). La figure 9 ci-après illustre notre processus de triangulation.

Figure 13. Triangulation des données issues de sources multiples



En définitive, nous présentons dans le tableau 21 ci-dessous les différentes méthodes de traitement que l'on mobilisera, tout en respectant le prisme de l'analyse inductive.

Tableau 21. Application de l'approche générale d'analyse inductive en fonction des sources de données

Source de données	Méthodes de traitement mobilisées	Formes de traitement	Résultats de traitement
Observation participante	Attention flottante	Thèmes	Dictionnaire des catégories et des thèmes suite à une triangulation des données
Documentation interne et externe	Attention flottante	Thèmes	
Entretiens semi-directifs	Analyse de contenu - codage Analyse lexicale - codage	Catégories et thèmes par le biais	

Section 2. Traitement par source de données

2.1 Traitement des données issues de l'observation participante

Rappelons que nous avons procédé à une observation participante dans notre terrain de recherche comme un « outil de cueillette de données » qui s'avère exigeant (H. Becker, 2002).

Tout au long de l'année 2017 et durant une partie de l'année 2018, nous étions témoins des situations individuelles, des comportements, et des pratiques au sein des deux entités (S. Martineau, 2005). Cette phase d'observation intense nous a permis une prise de notes dans notre journal de bord et de différents clichés sauvegardant des moments clés. Approximativement, 80 pages ont été ainsi produites rendant compte des événements auxquels nous avons assisté.

Le traitement des notes et des photos consiste à constituer le sens attribué à ces événements et à en proposer une interprétation. Pour ce faire, nous avons choisi de procéder par étapes.

La première étape repose sur un regroupement de tous les éléments d'observation, une lecture générale de l'ensemble des notes prises et une visualisation rapide des photos. En respectant l'approche générale de l'analyse inductive (Thomas, 2006), nous avons réalisé une lecture répétée et approfondie de nos données brutes. Ayant retenu une vaste gamme de faits, nous avons procédé, dans premier temps, à une identification des moments observés en fonction des unités d'analyse *SNCF Au Féminin* et *Ateliers 574*. Une distinction des observations réalisées sur chaque site nous semblait nécessaire pour traiter en profondeur les données de chaque unité. Nous avons pu sélectionner de façon standard et objective chaque donnée dans le but de pouvoir éventuellement les comparer ou les rapprocher *in fine*. Ensuite, nous avons trié et regroupé ces données en fonction des journées d'observation effectuées au sein de chaque unité.

À l'issue de cette première étape, nous avons procédé à l'identification et à la description des premiers thèmes selon l'approche générale de l'analyse inductive. Il est, toutefois, à mentionner que malgré la richesse et l'hétérogénéité des données de l'observation participante, elles présentent un risque important de circularité. Ce risque consiste à « *ne voir dans le matériau empirique que ce qui confirme une théorie. Il menace toute recherche qualitative, si rigoureux que puisse sembler le dispositif de recherche mis en place.* » (Dumez, 2016, p. 17).

Par conséquent, afin d'éviter ce risque nous avons traitons nos données selon le principe de l'attention flottante permettant d'appréhender le matériau dans son ensemble (Dumez, 2016). Cette méthode consiste à « *tout lire, de manière continue, en s'interdisant de ne prendre aucune note, de souligner quoi que ce soit ou de fixer son attention sur quelque élément que ce soit. Le résultat est l'émergence de thèmes, qui peuvent être surprenants et peuvent remettre en cause les cadres théoriques attendus* » (Dumez, 2016, p. 70).

Nous reprenons alors notre journal de bord et effectuons une double lecture de tous les éléments cités de manière attentive. Ce faisant, nous laissons émerger des idées clés et

fréquemment évoquées que l'on tente de classer dans des thèmes générales. Néanmoins, le grand nombre de thématiques identifiées ne nous permet pas de saisir un ensemble homogène et cohérent. Envahie par la diversité des idées sans parvenir à y associer un sens et par des ressources limitées en termes de temps, nous faisons le choix de retenir des thèmes reliés à notre objectif de recherche et à garder les autres idées en toile de fond, à l'instar des travaux de Dumouchel (2016). Cette méthode contribue à rassembler quatre thèmes principaux, que l'on désigne de méta-thème ou catégorie, qui nous paraissent récurrents dans notre journal de bord, à savoir « la présentation générale du programme », « le choix des binômes », « les éléments de langage et de verbalisation » et « la culture de l'entreprise ».

Thème 1 : La présentation générale du programme

Elle contient toutes les données relatives à la mise en place du processus *mentoral*, telles que sa nature, sa durée, sa cible, son responsable, son objectif, les procédures inhérentes à son déroulement, le type d'événement pour assurer sa communication. Cette catégorie fait l'objet d'informations descriptives figurant dans notre journal.

Thème 2 : Le choix des binômes

Cette catégorie regroupe toutes les idées autour du choix des *mentors* et des *mentees* et leur appariement. C'est un thème qui a été largement abordés par les responsables des programmes lors des événements de matching, de clôture et de suivi, mais aussi par les *mentors* et les *mentees* lors des entretiens. Cette catégorie semble indispensable pour l'évaluation du programme. En effet, tous les participants s'accordent à affirmer que le choix des binômes joue un rôle déterminant dans la réussite de la relation *mentorale*.

Thème 3 : Les éléments de langage et de verbalisation

Nous identifions cette catégorie, car nous avons remarqué que tous les participants accordent une importance certaine aux éléments de langage et à la mise en mots. Cette catégorie émerge de nos premières observations sur le terrain qui a été fréquemment souligné dans le journal de bord. Lors des premières rencontres avec les responsables, nous avons remarqué une recherche constante du mot « adéquat » exprimant une idée ou un besoin, notamment dans la présentation de l'objectif initial ou les apports finaux du *mentoring*. Il a été souvent signalé, lors des

réunions, les habitudes de langage qui font probablement référence à la culture de l'entreprise (ex. dire *mentoring* au lieu de *mentorat*, dire *mentoré* au lieu de *mentee*). D'un autre côté, les *mentors* et les *mentees* rencontrés, formellement ou informellement, rendent souvent compte de l'effort de verbalisation qu'une relation de *mentoring* nécessite. Assurer la communication entre les *mentors* et les *mentees* suppose une verbalisation des ressentis et des états d'âmes qui ne semblent pas être un exercice quotidien selon la culture de SNCF Groupe.

Thème 4 : La culture de l'entreprise

Cet élément constitue une catégorie qui revient fréquemment dans nos notes. Qu'il s'agisse de SNCF au Féminin ou les Ateliers 574, tous les participants nous évoquent le poids de la culture du groupe, son évolution, ses enjeux et ses faiblesses. Entre innovation et stagnation, chacune des entités présente des caractéristiques à la fois différentes et complémentaires d'une entreprise qui ne cesse de vivre des changements. Cette catégorie nous paraît importante, car elle définit le cadre général de notre étude et clarifie davantage la dimension contextuelle de chaque entité.

Les résultats du traitement de ces catégories principales seront explicités dans le chapitre suivant. En mobilisant le principe de l'attention flottante (Dumez, 2016), nous avons pu effectuer une relecture ouverte des notes de notre journal de bord et relevé les points saillants constituant les premières catégories de notre travail.

2.2. Traitement des données issues de la documentation interne et externe

Les données issues de la documentation interne et externe représentent un moyen important permettant la triangulation des données et leur validation (Baumard *et al.*, 2014). Pour cela, leur traitement est nécessaire pour l'analyse des résultats.

Nous avons énuméré dans les développements précédents les différentes sources de documentation dont nous disposons. Un ensemble de 280 pages de documentation internes, un accès à plus de 700 échanges de mails électroniques, aux sites internet et à l'intranet des deux entités SNCF Au Féminin et les Ateliers 574. Afin d'assurer le traitement de ces données, nous avons choisi de procéder par attention flottante (Dumez, 2016) à l'instar des données issues de l'observation. Cette méthode nous a permis de classer les différentes informations en fonction

des catégories principales qui émergent. Une première lecture de l'ensemble de la documentation nous a permis de réaliser que les données recueillies constituent principalement une présentation sommaire du site concerné et de ses activités. Une première classification a donné lieu à une catégorie d'ordre général détaillant la culture de l'entité et les pratiques d'accompagnement existantes.

Par ailleurs, les éléments qui y figurent nous permettront d'introduire les deux unités de notre étude de cas, SNCF Au Féminin et les Ateliers 574, dans le chapitre suivant.

Au-delà de ces considérations, ces données ont également contribué à expliciter formellement le processus *mentoral* de chaque unité. En investiguant les supports formels relatifs à la mise en place, le suivi et l'évaluation d'un programme de *mentoring*, nous avons pu identifier les différentes phases du processus *mentoral* et les moyens de communication qui y sont dédiés. Le traitement de l'ensemble de ces données par attention flottante a contribué à reconnaître trois catégories principales, soient « le contexte organisationnel », « la mise en place du processus *mentoral* » et « le suivi et l'évaluation du processus *mentoral* ».

Thème 1 : Le contexte organisationnel

Cette catégorie fait appel à toute information, issue de la documentation interne ou externe, introductive de l'activité de l'entité. On y trouve l'histoire de l'entité, son organigramme, ses objectifs et sa stratégie. Elle nous fournit une première clarification concernant la culture de l'organisation et les codes qui y sont partagés. Cette catégorie nous semble importante pour comprendre le contexte général de notre étude de cas. En fonction de ce contexte, nous allons pouvoir définir les raisons culturelles et organisationnelles qui invitent les acteurs à avoir recours au *mentoring*.

Thème 2 : La mise en place du processus *mentoral*

Dans cette catégorie, nous développons une idée précise sur les responsables du programme de *mentoring* de chaque entité, les étapes qui suivent et précèdent le lancement d'un programme et la cible définie. La documentation fournit une réponse sur les raisons ayant poussé l'entité à penser à lancer un programme de *mentoring*. Elle nous donne accès à l'histoire des différentes vagues mises en place et à l'évolution ayant eu lieu. De plus, elle détermine les

prestataires ayant assuré le lancement des programmes et nous éclaire sur les procédures développées et les phases à respecter pour assurer le bon déroulement.

Thème 3 : Le suivi et l'évaluation du processus *mentoral*

Cette catégorie nous semble la plus importante, car elle identifie les moyens mis en place par les responsables des programmes pour le suivi du programme. Nous distinguons par exemple les événements de « mi-parcours » et de « bilan », les échanges téléphoniques et les questionnaires permettant d'avoir les premiers retours de la part des *mentees* et des *mentors*. Nous y retrouvons également des enquêtes de satisfaction des vagues précédentes ou simplement des échanges électroniques faisant preuve de suivi et d'évaluation. Cette catégorie riche en informations rend compte des efforts de chaque entité pour assurer un « bon » suivi et pour demeurer en contact avec les acteurs même après le lancement du processus.

2.3. Traitement des données issues des entretiens semi-directifs

Rappelons que nous avons réalisé 52 entretiens semi-directifs dans le cadre de *SNCF Au Féminin* et des *Ateliers 574*, dont deux entretiens de découverte appartenant à la phase 1 d'investigation. Ces deux derniers ont fait l'objet de deux fiches de synthèse précisant les sujets abordés et les principaux thèmes retenus. Les deux fiches de synthèse réalisées retracent le contexte général de notre étude et constituent une valeur certaine dans l'analyse future des données contextuelles. Ce corpus sera ainsi traité comme les entretiens semi-directifs de la phase 2 qui ont été enregistrés et entièrement retranscrits donnant lieu à 558 pages de retranscription. Ayant un matériau riche et abondant, nous avons opté pour une combinaison de méthodes de traitement, tout en respectant la ligne directrice de l'approche inductive (Thomas, 2006). Selon les travaux de Dumez (2016), la combinaison des méthodes peut s'avérer un atout. Les méthodes de traitement de données sont « *en complément l'une de l'autre à des moments différents de la recherche* » (Dumez, 2016, p. 87). En ce sens, nous traiterons les données issues des entretiens retranscrits par le biais de l'analyse de contenu et l'analyse textuelle.

2.3.1. Analyse de contenu

L'analyse de contenu est décrite comme « *un ensemble de techniques d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le*

traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs » (Richard, 2006, p. 184).

Elle vise à analyser et interpréter ce que les acteurs ont voulu donner comme représentation à leurs situations vécues (Desmarais et Moscarola, 2004). Il s'agit d'une technique⁴⁰ largement mobilisée dans les recherches qualitatives qui contribue *in-fine* à mesurer la complexité d'un phénomène (Richard, 2006). À ce titre, faire appel à cette technique apparaît comme un choix adéquat dans notre recherche afin d'interpréter les réponses subjectives des *mentors* et des *mentees* interrogés et de définir les contours d'une expérience *mentorale*.

Pour assurer cette technique, nous nous reposons sur deux étapes classiques, à savoir le codage et la catégorisation. Elles permettent de fragmenter le texte en catégories thématiques et visent à repérer, dans les données textuelles, les éléments de la grille théorique mobilisée (Desmarais et Moscarola, 2004).

L'analyse de contenu s'avère exigeante lors de son application. Le chercheur tient à assurer l'objectivité des codes et des catégories retenus. Par « objectivité », nous entendons ici le fait de révéler le sens que la personne interrogée a voulu transmettre sans aucune autre interprétation propre au chercheur (L'Écuyer, 1990). De plus, une attention particulière doit être portée sur deux biais durant le traitement des données (Richard, 2006). Le premier biais est d'ordre affectif. Il est relatif aux émotions du chercheur susceptibles d'émerger ou de biaiser la phase du codage ou d'analyse des résultats. Le deuxième est idéologique et en lien avec la théorie (Richard, 2006 ; Van der Maren, 1996). Or, « *il appartient au chercheur d'apporter lui-même la preuve de son objectivité, de la construire par l'apparat critique de nature épistémologique dont il accompagne la présentation de son étude.* » (Robert et Bouillaguet, 1997, p. 29). Pour remédier à ce risque, nous tenons à expliciter notre méthode de codage et la pertinence des catégories identifiées afin d'assurer la transparence et la clarté de notre démarche. Cette précision est davantage nécessaire, car la qualité de l'analyse de contenu dépend intrinsèquement du choix des catégories et même des noms qui y sont attribués pour définir le phénomène étudié (L'Écuyer, 1990). Nous préciserons l'utilité de chaque catégorie

⁴⁰ « L'analyse de contenu est une technique élaborée par Harold Lasswell et ses collaborateurs dans la première moitié du XX^e siècle (sous le nom de « sémantique quantitative ») puis formalisée par Bernard Berelson (1952) » (Bénel, Lejeune, et Zhou, 2010, p. 47)

quant à notre question de recherche et vérifierons son éventuel lien avec le cadre théorique mobilisé.

Codage

Le codage est un processus par lequel nous visons à transformer les données brutes en un ensemble d'idées et de représentations. Cette phase favorise un passage du *monde* « *des sens* » au monde « *du sens* » (Allard-Poesi, 2003, p. 1). Il consiste à découper le matériau en unités d'analyse, à définir les thèmes qui vont les accueillir, puis à placer les unités dans les thèmes choisis (Allard-Poesi, 2003). Dès lors, le codage constitue un exercice de dé-contextualisation suivi par une re-contextualisation (Krief et Zardet, 2013).

Techniquement, il s'agit de l'étape durant laquelle nous rangeons et classons nos données en fonction d'une unité d'analyse choisie, appelée aussi unité de codage (Blanc *et al.*, 2014). Cette dernière doit faire référence à un mot, une phrase ou un segment de texte, ou à un sens donné.

De par la nature de notre question de recherche et dans le respect d'une *Approche inductive générale d'analyse de données qualitatives* visant la constitution de sens (Blais et Martineau, 2006), notre unité d'analyse se traduit par « le sens confié à un mot ou un groupe de mots ». Cette unité se veut à la fois heuristique, car elle contribue à la compréhension du phénomène, et interprétable, c'est-à-dire en lien avec la question de la recherche (Allard-Poesi, 2003).

Suite à une première lecture du matériau, un classement de nos données textuelles a été mené en fonction de l'unité de sens. Ce travail a permis d'identifier un ensemble de thèmes hétérogènes. Ce processus de codage, que l'on désigne de « *codage multithématique* » (Ayache et Dumez, 2011b, 2011a ; Dumez, 2016), a été effectué en trois étapes, inspirées des considérations de Ayache et Dumez (2011b, 2011a) et Dumez (2016). L'encadré 6 ci-dessous illustre les étapes que nous avons réalisées conformément à l'indication de l'auteur.

Encadré 6. Les trois étapes du codage multithématique (Dumez, 2016, p. 81-82)

- « Prendre des thèmes en nombre suffisant pour quadriller le matériau et ne pas structurer prématurément l'analyse.
- Chercher l'hétérogénéité des thèmes. Certains sont des sortes de templates, des cadres méthodologiques formels permettant de découper le matériau (...); d'autres viennent des théories (...); d'autres enfin sont issus du matériau lui-même, (...).

- Rechercher le recoupement possible des thèmes entre eux, de manière à ce que des extraits d'entretiens se retrouvent dans des thèmes différents. »

À ce titre, nous avons classé l'ensemble des données textuelles par thème en fonction du sens auquel elles renvoient. Certains fragments de texte ont été considérés comme appartenant à plusieurs thèmes lorsque le sens y est assigné diffère (Allard-Poesi, 2003). Ces unités bénéficient ainsi d'un caractère polysémique (L'Écuyer, 1990).

Quant à la constitution des thèmes, nous en avons identifié deux types. Premièrement, le codage a pu révéler l'existence de thèmes théoriques faisant référence à notre revue de littérature. Ensuite, de nouveaux thèmes ont émergé dans les réponses des acteurs interrogés donnant ainsi lieu à une nouvelle signification du phénomène étudié.

Catégorisation

Cette étape consiste à regrouper les thèmes sous forme de catégories (Blanc *et al.*, 2014). Les catégories sont des méta-thèmes à niveau supérieur. « À la différence du « thème », une catégorie va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 147-148). La catégorisation invite à un questionnement quant à la pertinence des thèmes à regrouper et des catégories à créer (L'Écuyer, 1990).

La figure 10 qui suit présente les différents niveaux de codage et de catégorisation réalisés dans notre étude. Cette figure constitue une adaptation et une application des travaux inhérents à l'approche de l'analyse inductive de Thomas (2006). Elle illustre le passage d'un nombre important de catégories à un nombre réduit.

Figure 14. Le processus de codification permettant la réduction des données

Faire une lecture préliminaire des données brutes	Identifier des segments de texte spécifiquement reliés aux objectifs de recherche	Étiqueter les segments de texte pour créer des thèmes	Agréger les thèmes dans des catégories	Créer un dictionnaire qui intègre les thèmes et les catégories principaux
Plusieurs pages de texte	Plusieurs segments de texte	50 à 200 thèmes	15 à 20 catégories	

Néanmoins, il convient de préciser que le processus de codification et de catégorisation peut s'avérer très lent. Si l'on admet qu'il faut une heure de codage et de catégorisation

« manuelle » par page d'entretien retranscrit, en tenant compte des effets d'apprentissage, le codage de 50 entretiens serait estimé à 750 heures (Dumez, 2016). Au regard de nos ressources limitées en termes de temps et de l'abondance des données, nous avons opté pour un codage mutli-thématiques à la fois manuel et informatique à l'aide du logiciel *Nvivo 12*. Ce choix mixte offre la possibilité de traiter une masse de données importante à travers le logiciel, et d'assurer manuellement l'identification et le regroupement des codes. Cette méthode, hybride à notre sens, permet d'avoir une cohérence *optimale* dans la phase de réduction des données. Lejeune (2016, p. 191) souligne que l'outil *Nvivo* constitue un logiciel d' « *étiquetage réflexif courant* » qui aide le chercheur à « *rassembler en un même lieu son « laboratoire », des notes d'observation, des transcriptions d'entretiens, des réflexions, des guides d'entretien ou d'observation* ». Il permet de classer des données brutes dans des catégories et de constituer au fur et à mesure un dictionnaire de thèmes (De la Rupelle et Mouricou, 2009 ; Krief et Zardet, 2013). L'outil rend ainsi « *traçable* » toute démarche scientifique et permet au chercheur de « *montrer et de démontrer l'ensemble du processus de recherche, ses inflexions et les justifications de celles-ci (...)*. Il joue un rôle *décisif de validation des recherches qualitatives* » (Lejeune, 2016, p. 191).

Malgré la rapidité et la traçabilité de la démarche scientifique assuré par le logiciel, la méthode mobilisée « *nécessite de la rigueur et une qualité de l'interprétation qui revient toujours au chercheur* » (Lejeune, 2007, p. 210). Les interprétations et l'exercice intellectuel demeurent propres au chercheur. Dans cette lignée, une préparation minutieuse de notre matériau était fondamentale pour l'utilisation de ce logiciel. Elle consistait à construire une *feuille de caractéristiques* illustrant toutes les informations dont nous disposons relatives aux acteurs étudiés. Ces informations constituent les attributs tels que le profil de l'acteur (*mentor, mentee*), le sexe, le statut dans l'entreprise, le lieu de travail, le département de travail, l'ancienneté, la qualification, les expériences antérieures à la SNCF, la position de management, la participation passée à n'importe quel programme de *mentoring* et l'envie de renouveler la participation au présent programme. Nous y distinguons les acteurs appartenant à l'unité SNCF Au Féminin et à l'unité Atelier 574. Pour faciliter leur identification, nous nous référons à SNCF Au Féminin par le trigramme « SAF » et aux Ateliers 574 qui représente SNCF Digitale par « SD ».

Conformément aux travaux de Miles et Huberman (2003), notre feuille de caractéristiques correspond à une banque d'informations qui contient toutes les données de terrain de recherche et les classe méthodiquement. Il s'agit, selon les auteurs, à un critère

fondamental à respecter dans une étude de cas. Ainsi, en regroupant toutes les données de notre échantillon, nous pourrions facilement, par le biais du logiciel Nvivo 12, confronter et croiser les attributs afin d'assurer *in fine* un niveau approfondi d'analyse. L'Annexe 9 reprend une partie de notre feuille de caractéristiques.

Par ailleurs, outre l'analyse de contenu, nous procédons à une analyse lexicale permettant d'appuyer et de vérifier la pertinence des codes et des catégories (Desmarais et Moscarola, 2004).

2.3.2. Analyse lexicale

Bien que nous ayons veillé à favoriser « *l'expression sincère des acteurs* », notre dispositif empirique n'est pas « *exempt des limites habituelles d'une recherche largement fondée sur des discours* » (Desmarais et Moscarola, 2004, p. 11). Le discours autour du vécu individuel et des ressentis relatifs à une expérience *mentorale* nous semble sujet à ce type de distorsion (Desmarais et Moscarola, 2004). Si les *mentors* ont tenté de nous « convaincre » que leur accompagnement était adapté au besoin du *mentee*, les *mentees* avaient plus de difficultés à mettre en mots leur vécu notamment lorsqu'il s'agissait d'une « mauvaise » expérience. Il nous paraissait, dans certains cas, que les acteurs interrogés tentaient de nous servir le discours que l'organisation attend d'eux pour assurer la qualité de l'expérience vécue sans remettre en question le programme suivi. Cet élément présente un risque pour l'analyse de notre recherche. Afin de limiter ce biais, nous procédons à une analyse lexicale qui s'attarde à souligner les éléments de langage susceptible de « *fournir des indices sur la pensée, les sentiments ou les représentations du locuteur* » (Desmarais et Moscarola, 2004, p. 11). Elle met en avant la richesse du vocabulaire employé dans le discours et analyse la fréquence d'apparition des mots (Blanc *et al.*, 2014). Le mot devient ainsi une unité d'analyse permettant d'étudier le vécu dans sous un prisme subjectif et individuel.

Dans le cadre de notre recherche et sous l'impulsion des travaux de Desmarais et Moscarola (2004), l'analyse lexicale vient appuyer et approfondir l'analyse de contenu. Elle est mobilisée dans deux formes. La première s'attache à effectuer une analyse lexicale au sein des catégories issues de l'analyse de contenu. Elle consiste à retrouver les termes et mots mobilisés et répétés dans les fragments de texte affectés à une catégorie par l'analyse de contenu. Elle permet dans un premier temps de vérifier la cohérence dans l'assemblage des fragments de texte sous la catégorie en question et de déterminer si la catégorisation est adéquate et correctement

réalisée. Par conséquent, cette méthode contribue à questionner notre démarche afin d'améliorer la robustesse et la validité théorique de la recherche (Yin, 2003). De plus, elle révèle les « *ancrages non explicités ou inconscients* » et contribue à « *élargir la compréhension des catégories utilisées* » (Desmarais et Moscarola, 2004, p. 14).

Pour ce faire, nous avons procédé à une recherche des termes lexicaux fréquents qui se répètent au sein des catégories par le biais du logiciel *Nvivo 12*. Ensuite, nous avons comparé le sens qui leur est attribué au sein des thèmes choisis et leur adéquation avec le phénomène représenté. Cette double vérification assure la cohérence de notre méthode de traitement.

La deuxième forme tend à créer des thèmes directement en utilisant la statistique lexicale. L'usage fréquent du même vocabulaire pour décrire une émotion ou une situation, par exemple, révèle l'importance de cette émotion et nous pousse à la mettre en valeur. Cette méthode rend compte du prisme interprétativiste qui anime notre recherche et valorise des thèmes émergeant du terrain. En ce sens, nous pouvons citer différents termes qui ont fait l'objet de thèmes de par leur fréquence et leur usage répétitif.

Nous pouvons citer à titre d'exemple le champ lexical du terme « expérience » qui a été employé par tous les acteurs étudiés à différentes reprises par entretien. Nous tenons à préciser que nous n'avons pas fait usage de ce terme dans nos questions ni dans la problématique communiquée à l'entreprise. Dès lors, le choix du mot ainsi que le sens qui y a été attribué rendent compte de son importance pour les personnes étudiées. Afin de représenter au mieux la réalité vécue par les acteurs, nous avons, dans un premier temps, identifié ce mot comme un thème. Une vérification détaillée nous pousse à constater que les interviewés ont employé ce mot d'une façon répétitive à la fin de l'entretien pour se référer sommairement à l'ensemble du processus *mentorale*. Il a été souvent utilisé pour décrire une prise de recul de l'acteur interrogé et pour identifier les points forts et les points faibles du processus en général. Il nous semble que l'usage du terme « expérience » à ce moment de l'entretien relève d'une distance, voire une maturité, quant à son vécu de l'acteur. Par conséquent, nous avons considéré ce terme comme une catégorie à part entière, intitulé « Finalisation de l'expérience *mentorale* » et qui fait référence à notre proposition théorique. Rappelons que l'association des thèmes à des catégories a été réalisée dans le respect de notre approche inductive. Un raisonnement itératif, entre les thématiques théoriques issues de la revue de littérature et les thématiques ayant émergé du matériau, a permis la construction d'un dictionnaire des thèmes et des catégories.

D'autres exemples ont appuyé l'utilité de l'analyse lexicale. Nous retenons l'exemple du terme « envie » et son champ lexical qui a été mobilisé plus de deux fois par entretien et par

différents acteurs interrogés. Cette analyse a permis de construire le thème de « Sentiments suite au *mentoring* » qui a été ensuite classé dans la catégorie « Identification du processus d'appropriation ».

Il sied de noter que l'analyse de contenu et l'analyse s'avèrent complémentaires dans le traitement de notre matériau. De plus, l'analyse lexicale a contribué à une révision des catégories ainsi que leur affinement conformément à la méthode d'analyse inductive que l'on mobilise (Monfette et Malo, 2016). Subséquemment, nous avons sollicité notre directeur de thèse et un autre chercheur, docteur, pour vérifier la conformité des catégories et assurer un double codage. Dans le but de respecter l'exigence de l'objectivité, la fiabilité des catégories et des thèmes (M. B. Miles et Huberman, 2003) était confirmée à 70%, puis à 90% suite à une confrontation des catégories et une discussion (Monier, 2017). Cette différence dans l'estimation s'expliquait par le codage de certains fragments de textes dans différentes catégories à fois, comme nous l'avons explicité dans notre méthode.

Elles ont contribué à construire une grille finale qui agrège l'ensemble des catégories et des thèmes identifiés. Cette grille constitue le dictionnaire de tous les thèmes. Comme le souligne L'Écuyer (1990, p. 70), l'élaboration de cette grille contribue à :

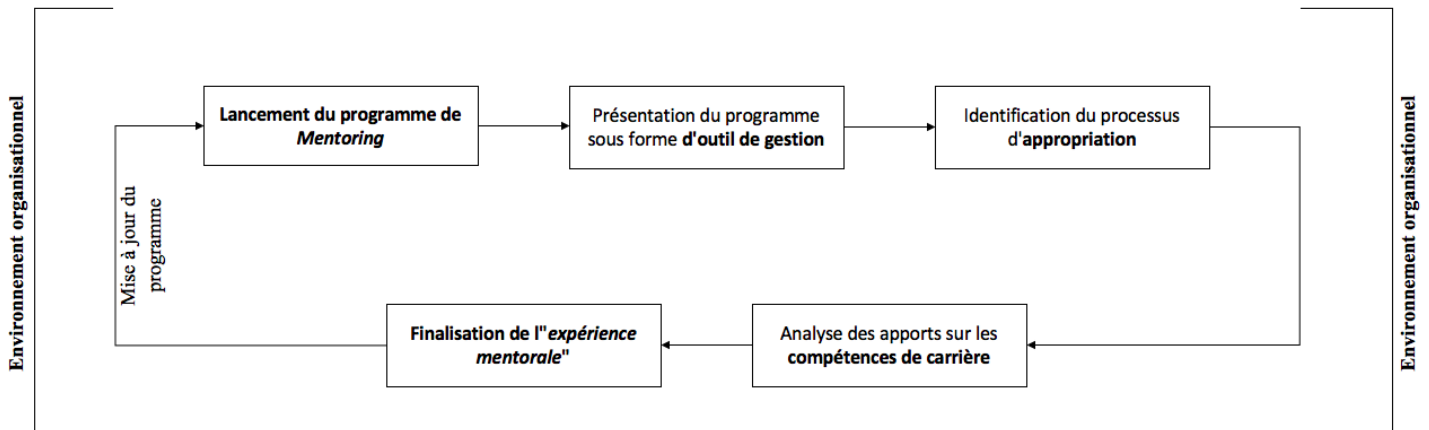
- « *ré-analyser chacune des catégories pour en évaluer la pertinence définitive à la lumière des éléments qui y sont classés ;*
- *reconsidérer la pertinence réelle des catégories les unes par rapport aux autres*
- *identifier définitivement des subdivisions internes (sous-catégories) s'il y a lieu ;*
- *choisir un nom distinctif pour chacune des catégories et des sous-catégories (...) sans risque de confusion ;*
- *définir avec un très grand soin chacune des catégories et sous-catégories. »*

Le recours au logiciel Nvivo 12 nous a facilité l'extraction des thèmes et des catégories issus de nos différentes méthodes de traitement. A ce niveau de la recherche, la démarche de triangulation des données collectées prend tout son sens. En effet, les données émergeant de l'observation participative et de la documentation interne et externe contribuent à affiner notre compréhension sur certains éléments évoqués lors des entretiens semi-directifs. Il est alors cohérent de constater que les thèmes issus de ces deux sources de données s'intègrent parfaitement dans les catégories issues des entretiens semi-directifs. La triangulation affirme dès lors la fiabilité, la cohérence et la consistance de notre corpus (Jodelet, 2003).

Par-delà ces considérations, nous demeurons dans une posture interprétativiste itérative entre le théorique et l'opérateur. A ce stade de notre recherche, nous tentons également

d'investiguer les propositions conceptuelles identifiées dans notre cadre théorique. Ces dernières soutiennent qu'une *expérience mentorale* repose sur six éléments, comme le rappelle la figure 6 présentée dans la première partie de notre recherche :

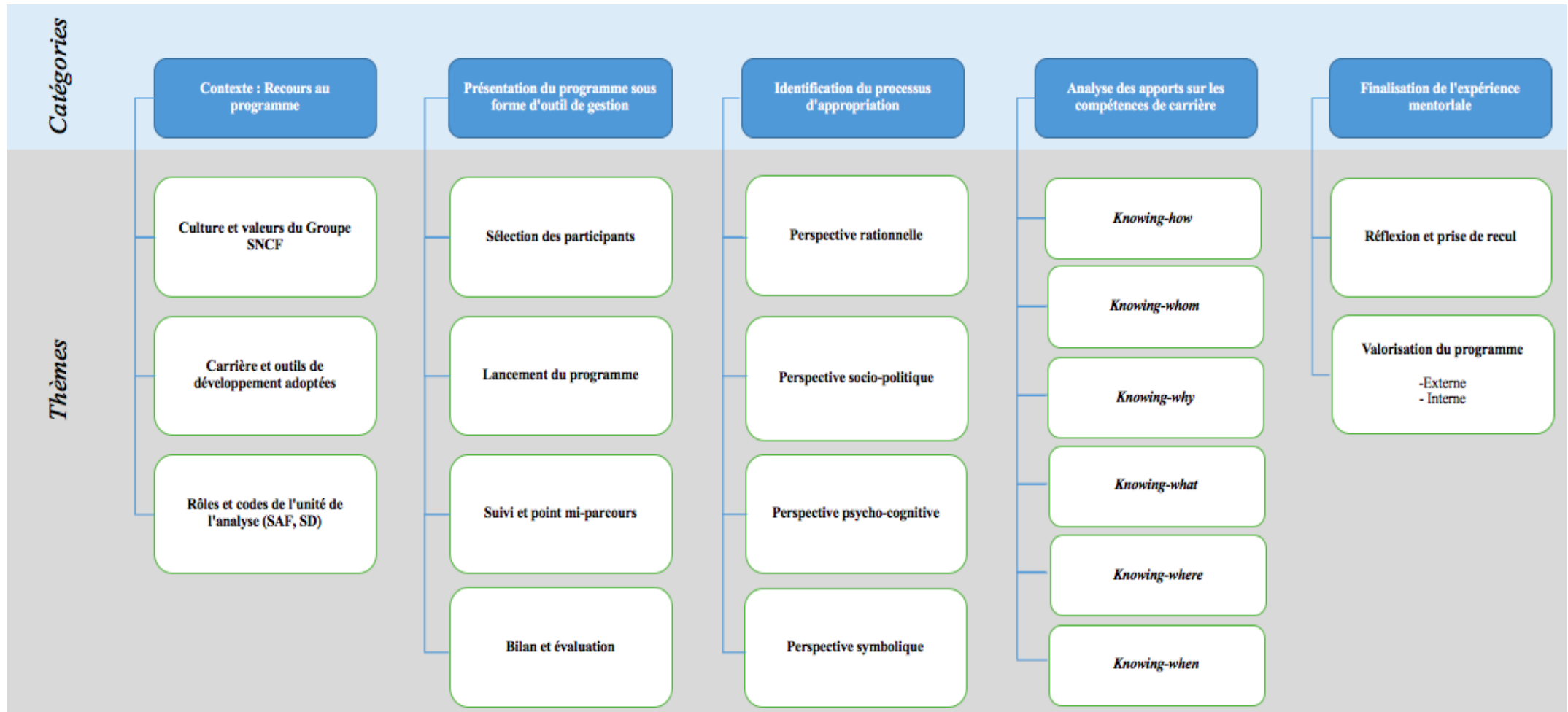
Rappel de la Figure 5. Conceptualisation théorique d'une expérience mentorale (cf. Chapitre 2. Section 3)



En ce sens, nous confrontons nos propositions théoriques avec nos données empiriques désormais réduites. En nous octroyant un moment d'abstraction et de distance vis-à-vis du terrain (Martinet, 1990), cette confrontation a fait émerger une articulation entre notre cadre conceptuel et les catégories émergentes du terrain. Cette confrontation a permis à la fois de transposer - sous forme de catégorie - nos éléments théoriques dans les données réduites, et de maintenir le sens que les acteurs y accordent. En somme, nous présentons dans la figure 11 une arborescence relative aux catégories finales et aux thèmes identifiés suite à la triangulation des sources de données et à la confrontation avec le cadre théorique conceptuel. Cette arborescence s'articule autour de cinq catégories principales :

- Lancement du programme ;
- Présentation du programme sous forme d'outil de gestion ;
- Identification du processus d'appropriation ;
- Analyse des apports sur les compétences de carrière ;
- Finalisation de l'expérience *mentorale*.

Figure 155. Arborescence des catégories et des thèmes



Par ailleurs, les résultats de notre traitement des données ainsi que les méthodes mobilisées ont été communiqués aux responsables de nos deux entités organisationnelles lors d'un événement de restitution finale des résultats. Ces derniers ont validé la cohérence de notre démarche au vu de la réalité étudiée. Ce faisant, nous avons respecté l'exigence des trois règles d'une recherche par étude de cas, à savoir la triangulation des données, la constitution d'une banque d'informations et la soumission des résultats aux acteurs étudiés (M. B. Miles et Huberman, 2003).

Nous présenterons dans la prochaine partie de cette recherche une analyse approfondie de chaque catégorie. Une première analyse sera effectuée séparément au cœur de chaque entité, SNCF Au Féminin et Les 574. Une deuxième analyse, à caractère comparatif, sera ensuite exposée permettant une vision du Groupe SNCF et mettant en évidence l'homogénéité des résultats malgré la diversité des programmes.

Synthèse du chapitre 4

Ce chapitre 4 a pour but de présenter les modes de recueil, de traitement et d'analyse des données.

Dans la première section, nous avons distingué les données primaires et les données secondaires et détaillé les particularités et les différentes phases relatives aux modes de recueil. À l'issue de cette illustration, nous avons révélé l'approche générale d'analyse inductive que nous mobilisons, ainsi que le processus de triangulation qui s'avère fondamental pour la fiabilité de notre démarche.

La deuxième section a fait l'objet de traitement des données recueillies. En fonction de chaque source des données, nous avons exposé les étapes de la méthode d'analyse, faisant émerger les résultats de notre étude sous forme de thèmes et de catégories. Suite à une triangulation de l'ensemble des données, nous avons pu construire une arborescence retraçant tous les résultats du cadre empirique.

L'objectif de ce Chapitre était de peindre le processus de traitement et d'analyse et de dégager les résultats de notre corpus empirique. Cela fait, nous entamerons dans la prochaine partie l'interprétation et l'analyse de nos résultats.

Conclusion de la deuxième partie

La Partie II constitue le pont qui assure le passage d'une réflexion purement théorique à des contributions de nature empirique. Elle oscille entre des considérations relatives à la méthodologie, l'épistémologie et la démarche empirique. Dès lors, elle présente une importance certaine dans la validité interne et externe de ce travail scientifique. A ce titre, nous l'avons divisé en deux temps.

Le Chapitre 3 a mis en avant notre posture méthodologique et épistémologique. En justifiant nos positionnements, nous avons tenté de clarifier notre processus et notre objet de recherche. Cette première section a fait apparaître les caractéristiques de l'approche qualitative mobilisée. Ce faisant, nous avons précisé les contours du Groupe SNCF qui héberge notre étude de cas enchâssés. De plus, nous avons centré notre intérêt sur les deux unités SNCF Au Féminin et les 574, avant d'exposer les tenants et les aboutissants du programme de *mentoring* de chaque réseau.

Dans le Chapitre 4, nous avons précisé, dans un premier temps, la nature de notre présence au sein des deux réseaux empiriques. Nous avons décrit et justifié le choix des trois modes de recueil des données primaires et secondaires, ainsi que le prisme d'analyse inductive que nous mobilisons. Cette première section nous a permis d'identifier le processus de triangulation des données qui répond aux exigences scientifiques de fiabilité interne. Dans un second temps, ce chapitre a exposé les différentes méthodes de traitement des données. E effet, les données recueillies lors des entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'une analyse du contenu et une analyse lexicale. Alors que les autres données ont conduit à un traitement par attention flottante. L'ensemble de ces méthodes a fait émerger une catégorisation élaborée regroupant tous les résultats de notre étude empirique.

La présente Partie accueille la démarche empirique et donne l'élan pour entamer une troisième Partie exclusivement centrée sur l'analyse et la discussion des témoignages émergeant du terrain.

Troisième partie:

**Analyse empirique, discussion, limites et pistes
de réflexion**

Introduction de la troisième partie

Ce travail de recherche se poursuit avec une troisième, et une dernière Partie, articulant les analyses empiriques, la discussion, et les limites et les apports de recherche. Elle met en association la Partie I de nature théorique et la Partie II de nature méthodologique et épistémologique, dans l'objectif de répondre à notre questionnement.

Dans le chapitre 5, nous puiserons dans les données empiriques recueillies afin d'éclairer les composantes d'une expérience *mentorale*. Nous mettrons en évidence la portée des éléments contextuels dans le lancement d'un programme de *mentoring*. Ensuite, nous définirons celui-ci sous le prisme instrumental d'un outil de gestion, avant d'étudier ses différentes formes d'appropriation. Dès lors, nous préciserons son rôle dans le développement du capital de carrière. Nous finirons par rendre visibles les nouveaux éléments qui émergent de notre analyse, tels que la capacité réflexive, la subjectivité individuelle et la valorisation interne et externe du programme.

Dans le chapitre 6, nous procéderons à un croisement entre la littérature investiguée en amont et les résultats empiriques analysés. En rappelant nos cadres théoriques relatifs aux courants et au capital de carrière, aux outils de gestion et au *mentoring*, nous examinerons les contours d'une expérience *mentorale* et discuterons ses tenants et ses aboutissants.

Notre posture interprétativiste nous conduira à expliquer les composantes émergentes en les confrontant à de nouveaux concepts théoriques. Ce faisant, nous apporterons un nouvel éclairage à notre cadre conceptuel et nous formulerons des éléments de réponse à notre problématique de recherche. Nous résumerons nos interprétations dans des schémas exposant (i) le passage d'un processus *mentoral* à une expérience à part entière, et (ii) les apports de cette dernière dans le développement du capital de carrière pour le *Mentor* et pour le *Mentee*. Notre discussion mettra en avant les capacités réflexives assurant l'interaction et la combinaison des compétences de carrière de chaque participant.

Cette Partie explicitera également les étapes de restitution des résultats auprès des *Mentors* et des *Mentees* et auprès des responsables de chaque réseau. Elle présentera, enfin, une modélisation d'une expérience *mentorale*, des limites et des contributions d'ordre académique et managérial, avant de distinguer des pistes de réflexion théoriques, organisationnelles, entrepreneuriales et transposables dans le monde de l'enseignement.

Chapitre 5.

Étude empirique : le développement des expériences *mentales*

Introduction du chapitre 5

Le présent Chapitre a pour vocation d'analyser l'ensemble des informations recueillies et traitées. Sous le prisme d'une analyse thématique, notre étude de cas enchâssés présentera les cinq catégories prédéfinies sous forme de sections. Chaque section se déclinera, à son tour, en différentes sous-sections étayées par les témoignages des répondants.

Ce Chapitre est guidé par le questionnement de recherche élaboré dans la Partie I. L'ambition est de repérer les composantes relevant d'une expérience *mentale* et de mettre en avant leur nature contextuelle (1), instrumentale (2), appropriative (3), de carrière (4) et subjective (5).

Dans la section 1, nous analyserons les données contextuelles conduisant à une inscription au programme *mentoral*. Nous distinguerons les raisons inhérentes à la culture du Groupe, aux modes d'accompagnement existants et à la vocation des réseaux. L'enjeu réside dans la compréhension des choix qui poussent les individus à mobiliser le *mentoring*. Dans la section 2, nous définirons les contours de l'outil que représente le *mentoring*. Nous présenterons les points saillants l'appréhendant comme un outil de gestion au sein du Groupe. Nous mettrons ensuite en lumière ses quatre approches appropriatives, dans la section 3, pour décrire la façon dont les *Mentors* et les *Mentees* s'imprègnent du processus *mentoral*. Dans la section 4, nous nous attarderons sur les apports en termes de *knowings*. Cette section fera l'objet d'une analyse approfondie et puisera dans les six formes de compétences de carrière identifiées dans notre revue de littérature. Enfin, la section 5 pointera l'apparition d'une dimension réflexive et réciproque nourrissant l'expérience *mentale*. Elle clôturera ce Chapitre avec une mise en évidence des moyens, émergents, de valorisation de l'expérience *mentale*.

Le présent exercice repose sur une première analyse conduite en fonction du rôle des répondants. L'usage des termes « *Mentor* » et « *Mentee* » serait alors privilégié pour faire à la fois référence au programme de *mentoring* de SAF et à celui du *reverse mentoring* des 574. Nous omettons, ici, le terme « *reverse* » par souci de simplicité. Les *Mentors* désignent ainsi les individus bénéficiant de compétences affirmées dans un domaine spécifique. Qu'il s'agisse d'un programme de *mentoring* classique ou d'un *mentoring* « *inversé* », cette définition ne varie pas. Dans un second temps, nous préciserons les différences et les similitudes majeures marquant le programme de chaque entité.

Section 1. Contexte expliquant l'inscription au programme de *mentoring*

L'influence du contexte de travail demeure particulièrement prégnante dans l'analyse holistique du *mentoring*. L'objectif de cette section réside dans la compréhension des éléments contextuels conduisant à une mobilisation du *mentoring*, en dépit de sa forme. Notre analyse expose trois thèmes clés :

- la culture et les valeurs du groupe ;
- la carrière et les outils de développement ;
- le rôle de l'entité organisationnelle.

1.1. Culture et valeurs du groupe

Les témoignages révèlent que l'appartenance à un programme de *mentoring* s'inscrit dans une volonté de compréhension des règles et de la culture du Groupe. Le *mentoring* se présente comme une solution pour faire face à un problème de visibilité des procédures organisationnelles. Trois formes de complexité ont été soulevées par les répondants :

(i) structurelle, (ii) culturelle et (iii) individuelle.

(i) La complexité structurelle renvoie à la réforme ferroviaire et à la création des trois Épics. Une grande majorité des *Mentees*, et notamment ceux de SAF, font part d'un besoin urgent de clarifier le fonctionnement du Groupe.

« Aujourd'hui, je mets au défi quiconque qui comprend comment marche SNCF épics de tête, réseau et mobilité. On a fait x services transverses de gauche et de droite qui sont censés communiquer les uns avec les autres et plus personnes ne comprend rien aux organigrammes. Donc avec ma mentee, on a dû refaire l'organigramme et parler des gens à contacter en cas de besoin » (Mentor 8, SAF).

L'ambiguïté structurelle est largement partagée dans les discours des participants. Ces derniers regrettent le manque de clarté dans la nouvelle structure du Groupe, et notamment dans l'organisation des lignes hiérarchiques. Ils font, dès lors, appel au *mentoring* afin de partager ce besoin avec les « anciens » de l'entreprise et éclaircir leur vision du fonctionnement des équipes. De ses échanges *mentoraux* se dégage une réponse à la complexité structurelle de l'entreprise, qui pallie le manque de clarification contesté.

(ii) La deuxième complexité est d'ordre culturel. Les codes, les non-dits et les préjugés partagés au sein des équipes procurent des inquiétudes à ceux qui les ignorent. En ce sens, s'inscrire au *mentoring* représente une opportunité pour mener des échanges avec des personnes ayant une vision élargie et pouvant décrire le fonctionnement des codes culturels du Groupe.

« On parle souvent des règles et des codes de fonctionnement (...). Je clarifie toujours le fonctionnement de la boîte, à qui il faut ou il ne faut pas parler, comment s'adresser au chef... » (Mentee 3, SAF).

Cette forme de complexité renvoie, en partie, à la réforme ferroviaire qui constitue l'élément déclencheur d'une culture scindée, selon la majorité des répondants. Ainsi, la complexité structurelle a donné lieu à une complexité culturelle et a fait surgir des difficultés d'interaction entre les individus appartenant aux différents Epics. Ces difficultés sont davantage visibles entre des niveaux hiérarchiques divers. La dimension hiérarchique constitue un élément fortement ancré dans la culture du Groupe. Certains participants nous livrent alors l'idée que se référer au *mentoring* s'explique par une volonté de s'échapper du poids de la hiérarchie et d'un modèle autoritaire.

« Il y a des gens pour qui ce mentoring est une nécessité parce qu'ils sont en souffrance tous les jours. Le mentoring n'est pas fait juste pour faciliter la vie des gens mais aussi pour les accompagner dans leurs difficultés avec leurs chefs » (Mentor 8, SAF).

Au vu de la rigidité de cette culture, s'inscrire au programme est également désigné comme une occasion de « faire changer les mentalités et l'état d'esprit » et susciter des débats à l'encontre d'une culture restreinte. Le *mentoring* incite à instaurer de nouvelles formes de relations qui sortent du schéma subi et qui « reposent sur la confiance ».

« C'était bien (le Mentoring), car on n'était plus dans un mode de hiérarchie mais plutôt de collaboration qui a un caractère plus humain, je trouve. Ce qui donne une force au dispositif. » (Mentor 7, SAF)

(iii) La troisième complexité est d'ordre individuel. Elle dévoile l'émergence d'un comportement individualiste chez certains salariés. Ces derniers privilégient leur propre carrière au détriment du travail d'équipe, de la réussite collective et des solidarités interindividuelles. Par conséquent, la culture quasi « *collectiviste* » et historique au sein du Groupe cède sa place à un individualisme apparent dans les comportements des salariés. Cet aspect est pourtant contesté par certains répondants qui pointent leur désir de comprendre, à travers le programme de *mentoring*, cette « *nouvelle tendance culturelle* ».

« *Ça a changé aujourd'hui, parce qu'on est dans une culture plus individualiste et on n'hésite pas à se dire je vais y rester deux ans et après j'irai ailleurs (...) Le mentoring aide à y voir plus clair* » (Mentee 6, SD).

Les effets de l'âge et de l'appartenance à telle ou telle génération expliquent aussi en partie le recours à ce programme. L'ensemble des *Mentees* et des *Mentors* insiste sur la présence de salariés de différentes générations et la difficulté à construire un raisonnement commun collectivement. Cette complexité crée parfois un manque de fluidité dans les relations au sein des équipes. Certaines personnes mobilisent le *mentoring* dans une logique d'acculturation intergénérationnelle. Au sein des 574, à titre d'exemple, les répondants affirment que le programme fournit un regard croisé entre les différentes générations, notamment dans le cas où le *Mentor* et le *Mentee* n'ont pas le même âge. Le *reverse mentoring* devient synonyme d'accompagnement réciproque des générations. Le caractère « *réciproque* » suppose une sensibilisation des « *jeunes* » aux anciennes valeurs positives ancrées dans l'entreprise, et une sensibilisation parallèle des « *anciens* » aux attentes et aux besoins de ceux qui mobilisent une approche différente de la leur.

Dans le cadre de SAF, la dimension générationnelle s'accompagne de la prise en considération du sexe de la personne. Cette association met, étonnamment, en surface un aspect culturel et historique fortement sexiste au sein de l'entreprise. Certains *Mentors* nous livrent leur conviction que l'inscription au *mentoring* traduit une envie personnelle de contester cet aspect négatif de la culture SNCF. Au-delà de l'effet néfaste qu'elle induit sur la culture du Groupe, la complexité liée au sexe et aux différences générationnelles constitue également un frein à l'évolution de carrière des salariés et fait du *mentoring* un espace pour exprimer sa frustration.

Malgré toutes ces intrications, un sentiment tout à la fois de fierté, de dévouement et de rattachement fort à l'entreprise se dégage des témoignages recueillis. Il se manifeste par un souhait de prendre part aux changements vécus. Ce sentiment donne aux *Mentors*, majoritairement, une volonté d'appuyer et d'accompagner la transformation pour « *rendre à*

l'entreprise le bien qu'elle nous fait ». Dès lors, le *mentoring* est perçu comme un outil d'« *accompagnement au changement* » et de reconnaissance à l'égard du Groupe.

« *J'ai trouvé que l'entreprise m'a beaucoup aidée et je suis naturellement douée en informatique, donc je me suis proposée en envoyant juste un CV.* » (Mentor 11, SD)

Les participants des 574 font état d'un accompagnement de la « *révolution du digital et du numérique* » qui bouscule les contours culturels du Groupe. Une majorité des *reverse mentees* et des *reverse mentors* s'adonne à cette transformation et la vit comme un défi pour s'améliorer et améliorer l'entreprise. Selon eux, le *reverse mentoring* est essentiel pour « *armer tout le monde dans cette transformation digitale* ».

« *Pour ma part, c'était plus de la curiosité de me dire maintenant, il faut basculer dans un état d'esprit différent en lien avec l'entreprise. J'ai rejoint le programme pour mieux voir les choses, parce que pour moi, c'est important.* » (Mentee 10, SD)

Quant à SAF, le réseau s'empare initialement des problématiques d'égalité. L'ensemble des participants atteste le rôle du réseau dans la mise en lumière d'une problématique longtemps « *dissimulée* », occupant désormais une place incontestable dans la culture de l'organisation. Le recours au *mentoring*, dans ce contexte, s'explique par l'imprégnation de la vocation du réseau et le désir de répondre à la problématique d'égalité.

En définitive, le souhait de recourir au *mentoring*, en dépit de sa forme, répond à un besoin d'acculturation au contexte de l'entreprise, à sa culture, à ses valeurs et au décryptage des dimensions syndicales de la culture organisationnelle. Le *mentoring* revêt donc un caractère palliatif face au manque de compréhension accru des changements vécus par le Groupe.

1.2 Carrière et outils d'accompagnement

Selon notre revue de littérature, le *mentoring* traduit une volonté de développement à la fois personnel et professionnel. Les discours recueillis témoignent d'une insuffisance d'accompagnement de la carrière au sein de l'entreprise. Cette situation amène les individus à s'orienter vers d'autres sources de soutien. Le *mentoring* fait partie de ce panel d'outils qui tentent de remédier aux faiblesses du service RH du Groupe. Il est vraisemblablement désigné comme un vecteur d'identification de nouvelles opportunités de carrière et de réseautage par la totalité des répondants.

« *Elle m'a ouvert quelques portes et elle m'a orientée vers des personnes. Ce n'était même pas ma proposition. Elle a su me faire sentir que c'était la meilleure solution pour*

moi. Elle m'a ouvert son carnet d'adresses sur plein de choses que je ne connaissais pas. » (Mentee 7, SAF)

Or, malgré un problème d'accompagnement qui paraît évident, une grande majorité des *Mentees* et des *Mentors* expriment leur satisfaction à l'égard de leur évolution professionnelle. Cette situation s'explique par la grande taille du Groupe et le large choix d'opportunités offrant des mobilités fonctionnelles et inter-métiers fréquentes. Toutefois, ces opportunités de carrière semblent très peu visibles pour l'ensemble des répondants qui considèrent que le service de Gestion des Ressources Humaines n'assure pas son rôle de support et de conseil. Ce dernier est ressenti comme absent, même durant les changements vécus par l'entreprise. Ce constat, qui ne laisse pas insensibles les personnes interrogées, procure chez elles un sentiment de défiance envers le service RH.

« Je n'ai jamais vu dans mon entreprise des RH dignes de ce nom, qui savent manager les vraies personnes. Oui, ils existent, mais ils sont tellement pris par leurs tâches que l'essentiel, c'est-à-dire l'approche pédagogique d'accompagnement et l'approche humaine des choses, ils ne l'ont pas. » (Mentor 2, SAF)

Ce manque de visibilité irrite une grande majorité des participants et les pousse vers leurs propres carnets d'adresses afin d'identifier des mobilités éventuelles. Cette situation les agace davantage, car les mobilités relèvent d'une « obligation » dans la culture du Groupe. Elles sont, en plus, contraintes par une durée de vie moyenne par poste allant de 3 à 4 ans. Ces transitions se présentent comme une source d'inquiétude et sont parfois vécues comme un « manque de maîtrise de sa propre carrière ». Les *Mentees*, particulièrement, nous confient « subir » leur parcours selon les règles et le « timing » de l'entreprise, uniquement dans le but de conserver un emploi. Dès lors, afin de pallier ce manque d'accompagnement et de répondre à l'urgence des mobilités, les réseaux SAF et les 574 constituent une solution offrant de nouveaux « horizons au sein de la boîte ».

Certains répondants ne cachent pas leur découragement et leur désarroi face au manque de soutien du service RH. Ils nous confient ne plus manifester d'attentes vis-à-vis de leur carrière, et visent simplement une stabilité dans un poste quelconque. Cette tendance s'applique particulièrement à une majorité des *Mentees* ayant accompli toute leur carrière au sein du Groupe et ne connaissant pas d'autre employeur en dehors de SNCF Groupe. Nous dénotons ainsi un sentiment d'essoufflement de la part des anciens de l'entreprise. Bien qu'ils y soient minoritaires, nous retrouvons particulièrement ces derniers au sein du réseau SAF. Dans leur cas, la participation au *mentoring* vise à stimuler leur motivation et à développer parmi eux une vision renouvelée du Groupe.

En sus, la totalité des participants de SAF dévoilent l'existence d'un écart de recrutement entre les femmes et les hommes de l'entreprise. Certains considèrent que la satisfaction professionnelle passe prioritairement par une égalité visible au niveau des équipes. Pour ces derniers, le *mentoring* se présente comme un moyen d'assurer une mixité à une grande échelle.

« Je suis satisfaite actuellement, car je suis dans une entité dans laquelle il y a une très grande mixité au sens large. Je pense que c'est énorme, car il y a une mixité homme femme que je n'avais pas vue ailleurs. Il y a une mixité de parcours aussi. J'aimerais que ça devienne comme ça dans les autres services aussi. Ça sera vraiment bien » (Mentor 3, SAF).

Pour ces participants, le programme assure simultanément un rôle majeur dans la conciliation entre la vie privée et la vie professionnelle, à travers les échanges entre binômes. Ce constat s'applique à la fois aux femmes et aux hommes du Groupe.

« J'ai trouvé ça intéressant de penser à des problématiques comme comment gérer sa vie perso et familiale et déculpabiliser. On peut en parler entre nous, mais dans le cadre du mentoring de SNCF au féminin, on apprend à mieux se connaître et à être mieux armée... » (Mentee 7, SAF).

Par ailleurs, nous avons constaté que les *Mentors* et *Mentees* ayant entamé leur carrière en externe manifestent plus d'enthousiasme à l'idée d'évoluer, en interne comme en externe. Un sentiment de déception surgit toutefois en eux face à la réalité que représente le fait d'être « livrés à eux-mêmes », et compte tenu de la recherche constante d'opportunités.

En substance, nous retenons que malgré une satisfaction fortement exprimée au début des entretiens semi-directifs, les participants regrettent le manque d'accompagnement de la part du service RH et s'orientent davantage vers leurs propres réseaux pour identifier leurs possibilités d'éventuelles mobilités. SAF et les 574 font partie de ces réseaux d'appui.

1.3. Les rôles de l'entité organisationnelle

Selon la majorité des *Mentors*, l'inscription au programme de *mentoring* de chaque réseau est étroitement liée à l'envie de partager leurs propres expériences et de faire preuve de « générosité ». Celle-ci prend forme, auprès des *reverse mentors*, à travers la transmission des connaissances en matière d'innovation, et des codes du monde digital. Parallèlement, elle se manifeste, au sein de SAF, par un partage des expériences des *Mentors* et de leur carnet d'adresses, pour certains, au profit des *Mentees*.

« Ça montre une certaine volonté de partager. J'aime donner et c'est là le but du jeu. J'ai dit à mon chef que si je m'inscris au programme, c'est pour transmettre. J'ai compris et j'ai envie de donner et de dire aux gens que c'est comme ça que ça marche. » (Mentor 2, SAF)

D'autre part, les *Mentees* dévoilent principalement leur nécessité d'être accompagnés. Qu'il s'agisse d'un accompagnement personnel, opérationnel ou lié à leur carrière, le besoin demeure le même. Dès lors, les *Mentees* du réseau SAF expriment majoritairement un besoin relatif au changement de carrière, marqué par l'absence d'égalité, l'existence d'une culture scindée et le manque de conciliation entre les ambitions professionnelles et la vie privée. Parallèlement, les *Mentees* des 574 font face à la transformation digitale et à leur crainte de se sentir « dépassés » par les nouveaux outils mis à leur disposition.

L'adhésion à ces réseaux, SAF et les 574, se justifie tout autant par le désir de rendre visibles leurs vocations respectives. La vocation de SAF consiste à mettre à disposition des femmes membres un ensemble de modes de développement, autant sur le plan professionnel que personnel. Alors que les 574 sensibilisent les salariés aux enjeux de la « révolution du digital et du numérique » et unit toutes les sphères de SNCF Groupe autour d'un seul sujet, celui de l'innovation. La majorité des *Mentors* pointent leur attachement à ces vocations, tentent de valoriser les rôles des réseaux et plébiscitent leur activité auprès des *Mentees*. Ce faisant, ils contribuent à la communication autour de ces entités et appuient la visibilité de ces derniers à une grande échelle au cœur du Groupe.

« Dans les deux expériences, j'ai orienté mes mentees sur des ateliers ou des échanges avec des personnes dans certains domaines. Je pense que c'est important d'être un peu plus proche de l'activité 574 (...) pour que ce soit vraiment complet. Il ne faut pas s'en tenir au Reverse Mentoring. » (Mentor 10, SD)

En guise de conclusion, l'appartenance aux réseaux entend répondre à un besoin d'accompagnement homogène, malgré la divergence des finalités individuelles.

Synthèse de la section 1

En résumé, l'analyse du contexte et des formes de carrière des répondants nous plonge dans les faiblesses de cette grande structure, et notamment de son service RH. La participation au programme de *mentoring* s'explique majoritairement par une nécessité de combler ces faiblesses et de pallier le manque d'accompagnement personnel et professionnel des individus.

Par souci de clarté, nous reprenons les éléments les plus pertinents de notre analyse dans l'encadré 7 de synthèse qui suit.

Encadré 7. Synthèse de la section 1

- Le souhait de recourir au *mentoring* répond à un besoin d'acculturation au regard du contexte de l'entreprise, de sa culture et de ses valeurs ;
- Le *mentoring* revêt un caractère palliatif propre à faire face au manque de compréhension accru des changements vécus par le Groupe ;
- Il est vraisemblablement désigné comme un vecteur d'identification de nouvelles opportunités de carrière et de réseautage par la totalité des répondants ;
- La participation au programme vise à stimuler les motivations en termes de carrière et à développer une vision renouvelée du Groupe ;
- Le *mentoring* se présente comme un moyen d'assurer une mixité à une grande échelle ;
- Il joue un rôle majeur dans la conciliation entre la vie privée et la vie professionnelle ;
- L'adhésion aux réseaux SAF et Les 574 se justifie tout autant par un désir de rendre visibles leurs vocations respectives.

Section 2. Présentation du programme de *mentoring* sous forme d'outil de gestion

Rappelons que dans la première phase de notre recherche, nous avons démontré que tout processus *mentoral* repose sur quatre étapes :

- Sélection des *Mentors* et des *Mentees* ;
- Appariement des binômes ;
- Suivi des binômes ;
- Évaluation du programme.

De plus, nous avons défini le *mentoring* comme un outil de gestion co-construit par les acteurs, qui renvoie à un substrat technique, à une philosophie gestionnaire et à une vision simplifiée. Dès lors, nous tentons de mettre en lumière les composantes de l'outil que représente ce mode d'accompagnement, et la façon dont il se co-construit durant les quatre phases du processus.

2.1. Sélection des *Mentors* et des *Mentees*

La sélection des profils des *Mentees* et des *Mentors* représente une étape cruciale dans la conception du programme *mentoral*. L'objectif de cette phase initiale est de présenter le *mentoring* au grand public et de l'inscrire dans l'activité collective de l'entreprise. Cette étape

permet au Groupe d'affirmer que ce programme est en adéquation avec les besoins de l'entreprise dans son ensemble. De plus, nous découvrons que le choix des participants vise à construire une communauté de *Mentors* et de *Mentees* représentative des populations employées par SNCF Groupe, dans l'ambition de l'améliorer *in fine*. Pour ce faire, les responsables tiennent à sélectionner des personnes occupant des postes clés et à les sensibiliser à la vocation du réseau.

Dans le cadre de SAF, choisir un *Mentor* doté d'une bonne notoriété et disposant d'un vaste champ d'application contribue à le rendre plus sensible à la cause de l'égalité dans ses propres équipes, laquelle finira par se transmettre, indirectement, à un nombre plus important de salariés. La « *qualité* » des *Mentors* est parfois mise à l'épreuve avec l'attribution d'une *Mentee* « *de confiance* » qui n'a pas de besoin urgent et qui appartient habituellement au groupe des organisateurs du programme. Cette démarche exploratoire est essentielle pour connaître en profondeur la posture du *Mentor* en question et éviter des effets négatifs imprévus. Au sein du programme *mentoral*, ces *Mentors* sélectionnés occupent chacun un rôle bien défini.

« *Nous avons choisi 33 dirigeants dans le mentoring et nous faisons en sorte que chacun nous serve à quelque chose... dans le sens positif. Que chacun touche une note du piano et que ça fasse une belle partition à la fin au sein du Groupe mais ça n'a aucun intérêt que tous fassent la même chose.* » (*Mentor 11, SAF*)

Dans le cadre des 574, le profil du *reverse mentor* est aussi important que le profil du *reverse mentee*. Le premier incarne et communique autour de la culture digitale et d'innovation du Groupe, alors que le deuxième s'approprie cette culture et adapte ses formes de travail. Ce faisant, le *reverse mentee* s'empare de ces nouvelles connaissances et les applique au sein de son équipe.

« *Donc ça veut dire que d'abord j'apprenais de mon mentor et puis en même temps je faisais en sorte que là où je travaille, je l'applique à mes équipes et les gens s'y mettent aussi. Là maintenant ça y est, on a un SharePoint, on a un groupe Yammer, donc voilà, on a avancé aussi dans le service où je suis.* » (*Mentee 10, SD*)

En ce sens, les réseaux tentent de faire des choix qui soient en accord avec la culture de l'entreprise afin de toucher son « *noyau* » et « *secouer* » *in fine* sa rigidité.

Outre l'importance des profils retenus, nous constatons, chez les personnes ayant témoigné, un important sens de l'engagement auprès des *Mentors* et des *Mentees*, et une envie individuelle d'appuyer le programme. Les responsables pointent l'importance de cette approche « *volontariste* » dans la qualité de tout le processus *mentoral*. Ce processus relève d'une volonté individuelle et consciente d'aller à la rencontre de l'outil.

*« Le côté volontaire fait que le mentoring est quelque chose de différent dans l'entreprise. C'est bien la preuve que le côté volontaire rend l'engagement différent. »
(Mentor 11, SAF)*

Dès lors, le *mentoring* est pensé comme une initiative individuelle que chacun veut adopter volontairement et dans laquelle le participant s'identifie. Cette première étape montre comment le *mentoring* se contextualise dans l'entreprise, et souligne son ancrage dans l'action collective.

2.2. Lancement du programme et appariement des binômes

La phase de lancement du programme repose sur la présentation des enjeux du *mentoring*. Cet événement s'avère d'une importance cruciale, car il constitue le point de démarrage qui met le *mentoring* face à ses *Mentors* et ses *Mentees*. Ce faisant, l'événement contribue à donner forme à la pratique et à construire la première définition de l'outil. Cette phase énonce alors la philosophie gestionnaire de l'outil et vise à convaincre les divers participants de son intérêt dans le contexte organisationnel. Elle renvoie à la fois au cadre rationnel auquel l'outil est rattaché, à savoir le réseau et la culture de l'organisation, et aux objectifs fixés par les responsables qui implémentent l'outil. La totalité des répondants insistent sur l'importance de cette étape dans la compréhension de la visée du programme et de ses modes d'application.

« C'était indispensable d'être à la journée d'ouverture. J'ai trouvé que cette réunion a créé une espèce d'événement et ça ancre ça dans la tête. La présentation de la vague et ses objectifs (...) On s'en rappelle. Je trouve que c'était utile. » (Mentor 7, SAF)

Le tableau 22 qui suit illustre un ensemble de verbatim relatifs à la philosophie gestionnaire, telle qu'elle est identifiée par les *Mentees* et les *Mentors* de chaque entité :

Tableau 22. Philosophie gestionnaire des programmes de mentoring

SNCF Au Féminin	574 Maisons du digital
<p><i>« Donc j'ai compris que l'idée était de pouvoir apporter, à un moment donné, un regard et une écoute aux Mentees. Ce n'est pas du conseil. » (Mentor 1, SAF)</i></p> <p><i>« C'est une relation avec une personne expérimentée avec qui on peut partager nos doutes et échanger de par son expérience. Elle nous aide à trouver comment résoudre la</i></p>	<p><i>« On m'a toujours présenté le Reverse mentoring sous l'angle : tu ne sais pas te servir des outils digitaux, alors on va te trouver un mentor, jeune de préférence, qui vient d'entrer dans la boîte et de préférence millenium et geek. » (Mentee 6, SD)</i></p> <p><i>« C'est le fait d'avoir un expert digital qui peut venir nous enrichir sur une autre formation. C'est une richesse pour nous. Ça nous aide à mieux</i></p>

<p><i>problématique à laquelle on est confronté. » (Mentee 11, SAF)</i></p>	<p><i>comprendre la communication digitale de l'entreprise. C'est indispensable maintenant » (Mentee « , SD).</i></p>
<p>Philosophie gestionnaire : Un partage d'expérience entre deux personnes d'ancienneté différente dans le but d'apporter un regard renouvelé sur les problématiques des <i>Mentees</i>.</p>	<p>Philosophie gestionnaire : Un partage de connaissances entre deux personnes de génération différente dans le but d'assurer la maîtrise des réseaux sociaux internes et externes.</p>

La philosophie gestionnaire de chaque programme est appuyée par un substrat technique sous forme de charte à signer, de guides à respecter et d'un ensemble de « *façons de faire* » proposés aux *Mentees* et aux *Mentors*. Les formations et les séances de sensibilisation (cf. chapitre 3) mises en place constituent aussi une composante importante de ce substrat.

Par ailleurs, il paraît important de préciser que le *reverse mentoring*, tel qu'il est appliqué, ne répond pas souvent à sa philosophie gestionnaire, car la dimension générationnelle en est parfois absente, et le *reverse mentor* n'a pas toujours le statut d'expert en matière d'innovation digitale. En outre, certains *reverse mentors* possèdent davantage d'expérience et d'ancienneté que les *reverse mentees*, ou disposent d'un niveau hiérarchique plus élevé. Dès lors, le *reverse mentoring* des 574 semble similaire au *mentoring* de SAF, avec une vocation plus orientée vers le digital.

Une minorité de *Mentors* initient leur relation avec le *Mentee* en respectant « à la lettre » les règles suggérées dans le substrat technique. Ces *Mentors* regrettent, dans certains cas, de ne pas ressentir le même engouement de la part de l'autre participant, qui préfère une forme plus hybride. Ce fait traduit un rapport « *réfractaire* » aux règles et aux normes imposées, qui s'explique par l'essoufflement d'une culture SNCF fortement rigide et une volonté des participants de s'inscrire dans des relations de nature différente. La majorité des participants exprime un souhait de s'octroyer une « *liberté* » ou « *une façon de faire différente de celle du Groupe* » en s'inscrivant au programme *mentoral*. Ainsi, la participation au programme est un moyen d'échapper au formalisme et aux contraintes de la culture du Groupe.

« C'est aussi ça que je trouve intéressant dans cette approche de reverse mentoring, c'est qu'on sort complètement de ses codes habituels finalement, de toutes ces cases que l'entreprise impose. Ça, c'est top. » (Mentee 8, SD)

Par ailleurs, la phase de lancement assure la transmission de la vision simplifiée des organisateurs auprès des *Mentees* et des *Mentors*. Cette vision affirme que l'outil a été conçu en adéquation avec les besoins particuliers des participants. Les responsables présentent alors les expériences antérieures du programme, les clés de lecture et les éléments à mettre en place pour « réussir » une relation *mentale*. En conséquence, une vision « maniable » de l'objet de l'outil se construit et prend place dans l'esprit des participants. Cette dernière s'avère adaptée aux attentes de chacun et n'impose pas de cadre strict, contrairement à la philosophie gestionnaire.

« C'était rassurant de voir qu'il n'y avait pas de cadre strictement défini après tout, et qu'il s'agit d'une relation à créer et qu'il était possible de la refaire à ma sauce. »
(*Mentee 13, SAF*).

Ce postulat confirme que le *mentoring* est un outil co-construit par les *Mentors* et les *Mentees*, et qui se définit conjointement par son usage et ses fonctions. Chaque membre le perçoit différemment selon des objectifs fixés et des attentes individuelles prédéfinies.

Enfin, l'événement de lancement se termine par une toute première rencontre entre les *Mentors* et les *Mentees*, ce qui signifie une rencontre *concrète* entre l'outil d'un côté, et les binômes de l'autre. À la différence de la première étape, cette phase autorise la contextualisation de l'outil par ses propres participants et appuie son caractère de vision co-construite.

En dépit de l'entité⁴¹, l'ensemble des répondants soulignent s'être retrouvés avec une personne « étrangère » dont seul le nom leur était familier, dans certains cas. Les participants nous livrent en détail les premiers instants de la rencontre avec leur binôme et le désignent comme un « moment fort ». Cette observation montre une volonté de la part des responsables du programme d'intégrer les *Mentees* et les *Mentors* dans le « jeu » de constitution des binômes, même si ces derniers étaient déjà composés.

En définitive, cette étape revêt une importance certaine dans la compréhension de la visée du programme et de ses marges d'application pour les deux entités. La « réussite » de l'événement de lancement confirme le souhait d'intégrer le programme et joue un rôle déterminant dans la naissance de la relation entre le *Mentor* et le *Mentee*.

⁴¹ Les deux réseaux ont tenu à garder secrète la constitution des binômes durant tout l'événement de lancement. Une forte majorité des participants ne se connaissaient pas et ne s'étaient jamais rencontrés auparavant au sein de l'entreprise. Au sein des 574, une annonce de matching a été réalisée uniquement à la fin de la réunion. Alors qu'au sein de SAF, un stylo et un bloc note avec le nom du binôme ont été fournis à tous les participants en leur demandant de « chercher la personne dans la salle ».

« La journée de lancement, j'y suis allée avec des doutes, des interrogations et des attentes, en étant très ouverte à ce qu'ils vont me proposer. J'ai trouvé que la façon de présenter la démarche était très chouette. Là, ça a été déterminant et ça m'a donné envie de rencontrer mon mentor » (Mentee 7, SAF).

Une large majorité des *Mentors* remarquent que l'absence des *Mentees* à cette journée est révélatrice de leur manque d'intérêt. Hormis quelques cas particuliers, ces *Mentors* avouent un sentiment de « déception » à l'égard des *Mentees* qui ne parviennent pas à se libérer pour cet événement. Ce constat marque aussi le degré d'engagement à l'égard de l'outil, qui est variable d'un participant à un autre.

2.3. Suivi des binômes

Le suivi des binômes s'inscrit dans le « mode d'emploi » que les organisateurs proposent dans leur *vision simplifiée* de l'outil. Cette phase vise également à évaluer le sentiment d'engagement exprimé par les binômes à l'égard de l'outil. Elle se présente sous la forme d'événements rassemblant des participants remplissant le même rôle. L'objectif est de connaître et de comparer les différentes façons dont l'outil est mobilisé. Le suivi diffère d'un réseau à un autre et intervient, habituellement, au milieu de la période du programme, soit au bout de 3 mois pour les 574 et au bout de 6 mois pour SAF.

D'une part, le responsable des 574 contacte lui-même une partie des participants pour questionner la qualité de la relation *mentale*. Cependant, cette étape n'est pas effective pour tous les binômes, car le programme poursuit l'objectif de « responsabiliser » les participants. Il incombe alors au *reverse mentor* et au *reverse mentee* de prendre contact avec l'organisateur, en cas de besoin. Cette information est d'ailleurs communiquée dans le substrat technique de l'outil. Toutefois, les participants regrettent un manque de suivi et dévoilent leur envie de mettre en place un événement formel dédié, lors de cette étape. Cette volonté dénote l'importance de rappeler les contours de l'outil et d'assurer un suivi régulier de son utilité et de son usage.

« Ça m'aurait aidée d'avoir un retour ou un petit bilan à mi-chemin. Peut-être à mi-chemin, ils auraient pu me faire voir d'autres outils et me donner envie d'aller plus loin. Je pense que ça aurait été mieux pour dynamiser un peu la vague. » (Mentee 3, SD)

D'autre part, le réseau SAF organise un événement de mi-parcours afin de recueillir les premiers retours d'expérience des participants, lors de deux réunions séparées entre *Mentors* et *Mentees*. Un coach externe est sollicité, durant cette phase, pour interroger les individus et les orienter en cas de doute. L'objectif est, ici, d'insister principalement sur la vision gestionnaire et d'identifier si la vision simplifiée facilite l'imprégnation de l'outil. Ce faisant, le coach

externe évalue l'évolution du programme et pointe les effets imprévus qui pourraient surgir afin de les limiter et d'en faire part aux responsables du programme.

« Je suis allée au mi-parcours et ça m'a aidée sur comment prendre les cas compliqués avec mon mentor et ça m'avait été très utile cette réunion. Après, il y avait des gens qui voulaient absolument progresser sur un point. Donc la personne qui était là a essayé d'aider » (Mentee 3, SAF).

Cette étape interroge l'adéquation entre la visée de l'outil et les attentes des *Mentees* et des *Mentors*. À défaut, en effet, les participants ne parviennent pas à s'imprégner de l'usage de l'outil. Les responsables de chaque entité tentent de « recadrer » individuellement les *Mentors* et les *Mentees* et rappellent la vision gestionnaire de l'outil. Certains participants s'attardent sur cette étape et dénoncent néanmoins un manque de « qualité » au niveau du suivi réalisé.

Étonnamment, nous remarquons que les répondants regrettent le suivi imparfait de l'outil, alors qu'ils prétendent apprécier le fonctionnement autonome et différent des réseaux. Cette contradiction renvoie à un certain besoin spontané d'être suivi et orienté, qui est probablement dû à la culture de l'entreprise, où le contrôle régulier est toujours exigé. Ce paradoxe témoigne d'un certain manque d'initiative de la part des participants.

En conclusion, cette phase rappelle les différentes visions de l'outil, mais elle constitue particulièrement un moment d'échange de bonnes pratiques entre les participants. Elle vise parallèlement à prévenir les responsables pour que « *la relation mentorale ne s'écroule pas au fil du temps* ».

2.4. Évaluation du programme

Finalement, la quatrième phase du programme met à jour les caractéristiques de l'outil, sa cohérence avec les besoins des participants et son inscription dans l'action collective. Elle prend place à la fin de la période fixée par les concepteurs du programme et fait l'objet d'un événement de clôture et d'une étude de satisfaction auprès des deux réseaux. Elle permet d'évaluer le contexte dans lequel le programme s'inscrit et de combler les faiblesses inhibant le bon déroulement de la relation *mentorale*.

La majorité des *Mentors* et des *Mentees* souligne le rôle du *mentoring* dans la création d'« *une sorte de terrain favorable* » pour leur développement. Cette satisfaction consolide la vocation de l'outil, telle qu'elle a été proposée initialement. De plus, certains répondants

expriment l'envie de poursuivre la relation et de bénéficier de ses bienfaits, même au-delà de la frontière du réseau.

« Ça ne s'est pas arrêté ! il y a eu un début dans des circonstances bien confortables dans le cadre du réseau et après nous avons poursuivi par mail avec des échanges longs et bien étayés au téléphone. Il n'y a pas eu de fin, vu qu'il m'a dit qu'il répond tant qu'il y a un besoin, donc je considère que ce n'est pas terminé. (Mentee 4, SAF)

Rares sont les cas d'échec du programme. Néanmoins, nous découvrons parmi les participants un manque de satisfaction relatif à quatre raisons récurrentes :

(i) Un défaut de suivi : certains *reverse mentors* et *reverse mentees* nous dévoilent, étonnamment qu'ils n'ont pas fait l'objet d'un suivi. Ces derniers précisent qu'ils n'ont jamais été contactés par le responsable du réseau. D'autres, dans le cadre de SAF, regrettent un « *manque de qualité* » dans le suivi effectué. Ce constat conforte, encore une fois, l'importance de mettre en place des points de suivi réguliers et de rappeler la vision gestionnaire et simplifiée de l'outil.

(ii) Un défaut d'appariement : comme toute relation humaine, le *mentoring* repose sur la nécessité d'instaurer une « *complicité* » entre les participants. Le *mentoring* étant une relation basée sur la notion de partage, le *matching* est essentiel pour la transmission de connaissances entre les individus. Dans le cas où la relation devient tendue, la majorité des participants signale un sentiment de « *méfiance* » et de « *gêne* ».

(iii) Un manque de disponibilité des participants, dû à un agenda chargé, a été souligné. Certains répondants révèlent, en plus, la pratique de relations *mentales* à distance à travers des échanges Skype qui ne s'avèrent pas souvent « *pertinents* ». Deux *reverse mentees* regrettent l'existence d'échanges à distance très limités, basés uniquement sur des messages écrits.

(iv) Un conflit d'intérêts qui se définit par la présence d'un sentiment d'ascendance entre le *Mentor* et le *Mentee*. Ce conflit devient palpable lorsqu'un des participants décèle un risque de positionnement hiérarchique, vis-à-vis du binôme, pour un futur poste de carrière.

« Elle me disait que son mentor pourrait l'avoir un jour comme supérieure hiérarchique et elle n'arrivait pas à donner sa confiance. Elle n'était pas assez libre, parce qu'elle s'est dit un jour ou l'autre il sera mon chef et pas envie de mettre mes doutes et mes faiblesses sur la table, parce que ça me sera défavorable à un moment » (Mentee 7, SAF).

Les conflits d'intérêts renvoient également au risque de « *profiter* » de la légitimité des participants pour répondre à un besoin strictement individuel. Ce cas s'applique particulièrement aux *mentors* de SAF et aux *reverse mentees* des 574 dotés de postes à

responsabilité et d'une influence dans l'entreprise qui pourraient séduire les *Mentees* et les *reverse mentors* « opportunistes ».

« J'avais des retours des mentees qui n'étaient pas vraiment en détresse et qui se sont inscrits dans le programme uniquement pour trouver un poste bien placé sans forcément faire un travail sur eux. Le mentor était déçu mais a terminé la vague quand même, mais pas avec la même implication qu'il avait » (Mentor 13, SAF).

Selon les responsables des réseaux, l'évaluation réalisée ainsi que les cas d'échec émergents contribuent à améliorer le programme et à actualiser la vision gestionnaire, la vision simplifiée et le substrat technique qui caractérisent ce dernier. À l'issue de cette mise à jour, le programme sera lancé dans une meilleure version lors des vagues à venir.

Synthèse de la section 2

De cette analyse se dégagent les contours de l'outil de gestion que représente le *mentoring* dans chaque entité étudiée. Le tableau 23, ci-dessous, les illustre.

Tableau 23. Les contours de l'outil de gestion de mentoring

Substrat technique	Vision gestionnaire	Vision simplifiée
<ul style="list-style-type: none"> - Charte <i>mentale</i> - Guides de la démarche pour les <i>Mentees</i> et les <i>Mentors</i> - Formation et séances de sensibilisation 	<p>SAF : un partage d'expérience entre deux personnes d'ancienneté différente, dans le but d'apporter un regard renouvelé sur les problématiques des <i>Mentees</i>.</p> <p>SD : un partage de connaissances entre deux personnes de génération différente, dans le but d'assurer la maîtrise des réseaux sociaux internes et externes.</p>	<p>SAF : une capacité à être en confiance et à rester à l'écoute de certaines questions que se posent les femmes sur leur carrière et leur développement personnel.</p> <p>SD : une relation d'accompagnement et d'acculturation à l'innovation. Elle dépasse le digital pour englober la culture autour du collaboratif et de l'accompagnement global et managérial.</p>

En guise de synthèse, l'encadré 8 reprend les points saillants qui émergent dans cette section.

Encadré 8. Synthèse de la section 2

- La phase 1 de sélection montre comment le *mentoring* se contextualise dans l'entreprise et souligne son ancrage dans l'action collective ;
- Elle relève d'une volonté individuelle, volontaire et consciente d'aller à la rencontre de l'outil ;
- La phase 2 de lancement met le *mentoring* face à ses *Mentors* et ses *Mentees*, contribue à lui donner forme et à construire la première définition de l'outil ;
- Elle expose la philosophie gestionnaire, la vision simplifiée et le substrat technique de l'outil ;
- La phase 3 de suivi vise à évaluer le sentiment d'engagement exprimé par les binômes à l'égard de l'outil. Elle *recadre* les manquements à la philosophie gestionnaire ;
- La phase 4 d'évaluation met à jour les caractéristiques de l'outil, sa cohérence avec les besoins des participants et son inscription dans l'action collective ;
- Les motifs d'échec retenus contribuent à améliorer le programme et à actualiser la vision gestionnaire, la vision simplifiée et le substrat technique qui le sous-tendent.

Section 3. Identification du processus d'appropriation

L'approche appropriative d'un outil de gestion constitue une composante essentielle dans la compréhension de l'expérience vécue par ses utilisateurs. Nous analyserons dans ce qui suit les perspectives d'appropriation relatives à l'outil de *mentoring*. Notre revue de littérature en distingue quatre types :

- Perspective rationnelle ;
- Perspective socio-politique ;
- Perspective psycho-cognitive ;
- Perspective symbolique.

3.1. Perspective rationnelle

L'analyse de l'appropriation du *mentoring* à travers sa dimension rationnelle est très présente dans le discours des *Mentors* et des *Mentees*. Cette perspective ne fait pas l'objet d'un étonnement particulier de notre part, car nous y retrouvons, traditionnellement, la vision gestionnaire de l'outil. L'ensemble des participants s'attache à l'objectif initial de l'outil, tel qu'il a été évoqué durant l'événement de lancement. Cette approche se résume au processus de normalisation des comportements du *Mentor* et du *Mentee*, inspiré par les organisateurs.

De prime abord, la première fonction rationnelle identifiée réside dans la diffusion des innovations, notamment pour le *reverse mentoring*. En effet, le programme fait partie du réseau 574 qui répond à une attente précise d'acculturation digitale, émise de la part de la direction. L'outil s'inscrit alors dans une logique de rationalisation de la transformation numérique de l'entreprise. Dès lors, il représente un vecteur de rationalisation de la décision managériale. Selon les témoignages, les *reverse mentees* s'y réfèrent comme à un vecteur facilitant la maîtrise des moyens digitaux et la communication en la matière.

« Ça m'intéresse d'être assez agile dans l'utilisation des outils. Je me suis rendu compte que je n'avais pas forcément le langage et la pratique des personnes qui sont dans l'utilisation des réseaux sociaux. Je voulais être au niveau et hisser mon niveau de maîtrise des outils et de compréhension du fonctionnement de ces outils. » (Mentee 2, SD).

Cette vision rejoint celle des *reverse mentors*. Ces derniers résument spontanément l'outil comme étant un moyen d'accompagnement de la transformation digitale de l'entreprise.

Cette notion s'applique de façon similaire au *mentoring* SAF. Le programme appartient à un réseau ayant la vocation de contribuer à la résolution des problèmes substantiels de l'entreprise en matière d'égalité. L'outil de *mentoring* appuie cette vocation et devient un levier, parmi d'autres, qui tente de pallier la problématique égalitaire. En ce sens, l'outil s'inscrit dans un panel d'actions qui rationalisent la décision managériale sur ce sujet. L'ensemble des répondants se l'approprient donc comme un vecteur d'échange et de partage assurant une liberté de parole.

« C'est avoir un regard de quelqu'un à qui on peut finalement demander des choses larges, sans jugement, qu'on ne peut pas demander à son collègue d'à côté ». (Mentor 3, SAF)

Cette perspective met aussi en lumière la dimension générationnelle, dans les deux réseaux, et le rôle de l'outil dans l'élaboration d'un équilibre intergénérationnel.

« J'ai 51 ans et je suis entourée de jeunes qui arrivent et de beaucoup de prestataires notamment qui sont dans la culture start-up et de réseaux sociaux et je me disais qu'il fallait que je sois à la hauteur. » (Mentee 4, SD)

Par ailleurs, la majorité des *Mentees* et des *Mentors* respecte rigoureusement les différentes phases du programme ainsi que les guides et la charte *mentale* (cf. substrat technique). Leurs discours pointent une logique de régulation et de contrôle qui rappelle les préoccupations d'efficacité et d'efficience. Cette logique signale l'importance d'évaluer l'outil et de le mettre à jour.

« On pourrait fixer des indicateurs de performance en fonction des objectifs. Se dire à partir de quand le programme est un succès en fonction des thématiques. C'est-à-dire, dire que l'objectif 1 c'est ça, le traitement, les sous-objectifs numéro 1, 2 et 3 avec un niveau de indispensable à utile. C'est plus histoire d'avoir un cadre et une ligne directrice. je pense que ça ne sera pas contraignant ». (Mentor 7, SAF)

Malgré une appropriation effective du processus par la majorité des *Mentors* et des *Mentees*, quelques exceptions existent au sein des binômes. Ce manque d'imprégnation ne s'explique pas par un rejet conceptuel de l'outil, mais par un manque de disponibilité des individus.

En définitive, cette appropriation instrumentale associe l'outil à un registre de rationalisation de l'action managériale. Elle se manifeste par une normalisation des comportements des *Mentors* et des *Mentees*, à travers un processus de régulation imposé par les organisateurs.

3.2. Perspective socio-politique

L'appropriation socio-politique fait référence aux différents jeux d'acteurs et conduit à admettre les mécanismes politiques à l'œuvre. Elle expose les détournements d'usage de l'outil, qui répondent à des fins personnelles et à une légitimation d'un besoin individuel. Cette perspective émerge prudemment des témoignages des participants et nourrit les interprétations proposées sur l'usage de l'outil.

Un premier détournement réside dans la participation de certains membres du comité du réseau SAF au programme du *mentoring*, non pas en tant que *Mentors* mais en tant que *Mentees*. Ces derniers choisissent, à leur guise, un *Mentor* possédant un pouvoir considérable dans l'entreprise afin d'accéder à des sphères hiérarchiques plus importantes. Bien qu'il ne soit pas « *interdit* » aux responsables du programme de s'inscrire dans la démarche en cas de besoin, il ne paraît pas « *déontologique* » de faire preuve d'opportunisme et de prendre la place d'une *Mentee* en réelle difficulté. Cette situation s'est pourtant produite lors de la première vague du programme et a été fortement contestée, selon les témoignages. Elle a permis aux responsables du programme de se montrer vigilants pour contrer l'apparition de ces comportements. Dès lors, l'outil peut satisfaire une stratégie personnelle de légitimation et de développement de carrière.

« Certaines personnes qui étaient dans le groupe d'organiseurs avec nous se sont mises en mentees et ont choisi un mentor évidemment haut gradé. C'était des femmes du comité de départ qui devaient donner aux autres et à la place elles profitaient pour

elles-mêmes et je n'ai pas apprécié. Ça m'a gênée parce qu'elles profitaient du réseau pour elles. » (Mentor 13, SAF)

Nous découvrons un deuxième détournement d'usage, positif cette fois, largement partagé par les répondants. Les *Mentors* et les *Mentees* confient que l'adhésion aux activités des réseaux respectifs soutient une volonté de légitimer et de rendre visible un besoin strictement individuel. Se référer au programme de *mentoring* conduit alors à une standardisation de cette volonté personnelle, qui est de trois natures.

Premièrement, dans le cadre de SAF, les individus sont conscients que le réseau est appuyé par la hiérarchie et notamment par le président du Groupe. Les activités du réseau se présentent comme une action managériale et recouvrent une représentation du pouvoir de l'entreprise. Cette situation pousse les individus à inscrire leur besoin individuel, visant à assurer la mixité en l'occurrence, dans une action managériale reconnue. Participer au *mentoring* vise ainsi à se sentir « unis » dans un collectif et apporte une dimension objective à un besoin initialement subjectif et individuel.

« Je considère que c'est une démarche qu'on fait pour soi-même. C'est personnel mais elle est à la fois dans le cadre de l'entreprise. Le réseau permet de la positionner et c'est à nous de faire le reste. Ce sont des gens qui ont envie de se donner et de chercher des outils pour progresser, et le mentoring apporte ça » (Mentee 8, SAF).

De plus, certains témoignages laissent émerger l'idée que le *mentoring* améliore la réputation des personnes au caractère austère et hautain. Dès lors, le choix du *mentoring*, pour les *Mentors* notamment, appuie l'envie de valoriser leurs propres qualités humaines auprès de leurs équipes. En effet, certains *Mentors* ne semblent pas bénéficier d'une réputation élogieuse en matière d'ouverture d'esprit et de compétences relationnelles. Les *Mentees* suggèrent donc que ces derniers participent au *mentoring* et partagent leurs expériences avec leurs propres équipes, afin de jouir d'une meilleure réputation.

« Je sais que mon manager participe au programme depuis quelques vagues. Je ne peux pas imaginer sa relation avec sa mentee. Je connais sa façon de faire et je sais qu'il est très strict. Après je me dis que si ça marche pour lui, c'est qu'il doit avoir une autre facette et il est peut-être sympa après tout (...) » (Mentee 1, SAF).

Enfin, dans le cadre des 574, le programme, appuyé par la direction, bénéficie d'une légitimité que les participants ne semblent pas remettre en cause. Il est reconnu comme une opportunité pour identifier des nouveaux outils assurant la transformation du Groupe. Les *Mentees* y font appel pour répondre à un besoin majoritairement personnel de prise de connaissance de nouveaux modes de fonctionnement. Dans certains cas, ce besoin devient professionnel. En effet, en cas de collaboration d'un *Mentee* dans un projet digital, il s'avère

pertinent de mentionner que ce dernier a suivi un programme de *reverse mentoring*. Ce fait confère une légitimité instantanée à ses initiatives, que l'équipe ne contestera pas. Faire appel au programme est donc considéré comme un moyen de « *monter en expertise* » qui répond à un besoin personnalisé et assure le bien-fondé de ses modes de fonctionnement.

« *Je me suis inscrit dans le programme pour pouvoir ensuite communiquer avec mon équipe et utiliser les outils modernes et attrayants. (...) L'idée, c'est de vraiment construire un site, avec des agents. Donc mon mentor va m'aider et mon équipe va pouvoir en profiter.* » (Mentee 7, SD).

Par ailleurs, un autre détournement de l'usage est identifié auprès des *reverse mentors*. Ces derniers se déplacent pour des séances de sensibilisation et de brainstorming au sein des équipes du *reverse mentee* pour assurer leur acculturation au digital. Bien que cet usage rejoigne la vocation du réseau 574, il dépasse la philosophie gestionnaire du programme *mentoral*. L'accès au programme répond ainsi à un besoin de sensibilisation exprimé par toute l'équipe du *mentee* et dénote une tendance à l'usage collaboratif de l'outil.

« *Il m'a dit qu'il savait comment ça fonctionnait, mais ce qui était intéressant pour lui est de voir l'aspect collaboratif. On s'est vu ce matin avec leur équipe. Ils m'ont dit comment ils fonctionnaient et moi je leur ai dit comment on fonctionnait et les limites de notre démarche. Ça permet de partager les pratiques et les méthodes de travail au sein de l'entreprise.* » (Mentor 5, SD)

En définitive, l'ensemble des *Mentors* et des *Mentees* conçoit le *mentoring* comme un vecteur de changement du fonctionnement du Groupe, politiquement validé et légitimé. Par conséquent, la vision objective de l'outil *mentoral* répond parallèlement à des besoins individuels et subjectifs.

3.3. Perspective psycho-cognitive

Cette approche correspond à l'usage effectif que le participant fait de l'outil. Premièrement, ce prisme expose le *mentoring* comme un dispositif stimulant l'apprentissage. Le terme apprentissage n'entend pas uniquement la dimension purement technique, mais englobe tout type d'information contribuant au développement de nouvelles connaissances. Dans le cadre de SAF, ce dispositif renvoie au partage mutuel des expériences entre les *Mentor* et les *Mentees*.

« *Je pense quand même dans le sens où on tire parti de l'expérience de quelqu'un donc forcément on apprend et donc, pour moi, c'est un outil d'apprentissage. Je pense que c'est principalement pour les mentees, mais ça apprend aussi au mentor. Les deux en*

tirent quelque chose. Pour le mentor, peut-être, il apprend plus sur le point humain. » (Mentee 11, SAF)

Dans le cadre des 574, l'appropriation implique un apprentissage « innovant » qui est à la fois technique et transverse d'un « *mode de fonctionnement et de raisonnement digital* ». Les discours recueillis montrent que l'imprégnation de l'outil dépend fortement du corps de métier des individus. Ce dernier définit, dans la majorité des cas, le besoin des participants.

« J'ai eu une mentee RH, elle s'intéresse à la transformation agile du métier, ou au changement et l'intelligence artificielle et la robotique et la data en soi qui vont changer les métiers industriels des entreprises. Par contre, j'ai eu un autre mentee directeur général. C'est un mathématicien qui est axé sur l'optimisation des réseaux et beaucoup plus dans les métiers ferroviaires, et là on était plus sur son domaine à lui et sur son sujet d'activité. » (Mentor 2, SD)

Dès lors, cette perspective rend l'outil propre à l'usage de chacun. L'ensemble des participants s'accordent à dire qu'aucune relation *mentale* ne se ressemble. Chacune est propre à son *Mentee*, à son *Mentor* et à l'usage commun qu'ils en font. De même, nous constatons que le prisme sociocognitif est renforcé par certains éléments stimulant l'identification à l'outil. La dimension rhétorique, à titre d'exemple, est davantage partagée pour corroborer l'articulation entre l'utilisation du *Mentor* et celle du *Mentee*. La verbalisation et la formulation apparaissent comme un vecteur de construction d'un usage commun de l'outil au sein de la relation *mentale*.

« Le fait que je puisse amener une formulation qui lui convient est très important... je ne dis pas moi, d'après ce que j'ai vécu, il faut que tu fasses comme ça' je dis plutôt 'moi perso, j'ai essayé ça et me suis planté, peut-être dans ton cas ça marcherait', ou bien 'j'ai essayé ça et ça a marché, ce n'est pas une solution universelle'. Je trouve que c'est important, car la personne ne se sentira pas jugée. » (Mentor 9, SAF)

En outre, la majorité des *Mentors* souligne le fait que rendre visite au *Mentee* dans son environnement de travail contribue à un rapprochement entre les individus et à une appropriation commune de l'outil.

« Ma deuxième mentee, en revanche, a voulu absolument me faire visiter son service. Ça m'a un peu surpris, mais je lui ai dit pourquoi pas. Après j'ai réalisé que c'était bien, parce que je comprends mieux certains trucs et j'arrive à me projeter dans sa démarche. » (Mentor 9, SAF)

Nous pointons également le rôle facilitateur de l'évocation des traits de la vie personnelle. Une appropriation de l'outil s'explique parfois par le rapprochement qu'il opère dans la vie privée des participants. En effet, les répondants indiquent qu'une relation de *mentoring* réussie passe par le partage d'éléments relevant de la sphère privée. L'appropriation du *mentoring* traduit dès lors un sentiment de confiance réciproque chez les individus.

« Je juge que c'est bien en sentant le fait qu'on était à l'aise l'une et l'autre, le fait qu'on puisse progresser et se redonner des objectifs pas communs (...) et le fait qu'on puisse avoir d'autres moments de convivialité et de partage en plus du domaine du privé ou de l'intime. Il y a une certaine confiance qui s'installe. » (Mentor 12, SAF)

Cette forme d'appropriation conduit également les individus à dévoiler des problématiques privées vécues dans le cadre du travail. Certains *Mentees* de SAF invitent les *Mentors* à s'approprier leurs propres difficultés afin de leur proposer un regard renouvelé. La variable du sexe joue à ce sujet un rôle primordial, car la majorité des *Mentees* femmes ont tendance à revendiquer l'avis d'un *mentor* homme autour des problématiques telles que le harcèlement ou la mixité des équipes. Ici, l'appropriation devient un vecteur de sensibilisation.

« À un moment, elle me dit “j'ai l'impression d'être harcelée par un ancien collègue” et donc je lui demande ce qu'elle répond et lui dirait mon interprétation en tant que mec. “Peut-être, si tu veux le repousser, tu pourrais lui répondre de ce style-là”. et là où le fait d'avoir un homme qui décode certains trucs, ça peut aider aussi. C'est vrai que sur un sujet comme ça, à part un collègue de confiance, je ne vois pas à qui elle peut s'adresser. » (Mentor 9, SAF)

Par ailleurs, une minorité des répondants indiquent avoir participé au programme de *mentoring* en tant que *Mentee* et en tant que *Mentor*. Ce changement de rôle stimule l'appropriation de l'outil.

« Ça accélère mon appropriation des outils qui existent, dans les deux sens parce que en tant que mentee j'ai appris et en tant que mentor j'ai pu maîtriser et en savoir plus. » (Mentor 6, SD)

Cependant, dans certaines situations, cette perspective œuvre à l'encontre du réseau et de l'entreprise qui le met en place. Deux cas ont été recensés, dans lesquels le *mentoring* était envisagé comme un levier de développement contre l'entreprise. Cette approche a mis en évidence une situation de « souffrance » vécue par une *Mentee* SAF. Dans ce cas de figure, l'appropriation vise à extraire l'outil de son contexte initial, et affirme l'accompagnement de l'individu. L'appropriation revêt ici une dimension individualiste traduite par le témoignage « *l'individu est la priorité* ». L'usage de l'outil dépasse ainsi la frontière de l'organisation et privilégie le bien-être de l'individu qui le mobilise.

« J'ai eu une mentee où son poste ne correspondait pas à ses qualités et à ses compétences et le constat était que je ne pouvais plus l'aider dans son évolution en interne. Elle ne pouvait plus y rester, elle en souffrait. Donc c'était bon pour personne. Je n'ai pas voulu arrêter la relation mentorale pour autant. Une fois qu'on est dedans, c'est quand même agréable et plaisant. Donc je ne pouvais que l'aider à sortir de cette situation et l'aider en externe. » (Mentor 5, SAF)

En somme, l'approche sociocognitive s'imprègne du *mentoring* sous le prisme de l'apprentissage. Qu'il s'agisse d'un apprentissage de nouveaux modes de fonctionnement ou

de nouveaux outils d'innovation, cette phase façonne un usage individuel et subjectif de l'outil. Elle permet par ailleurs d'expliquer les leviers et les freins au développement du *mentoring*.

3.4. Perspective symbolique

La perspective symbolique met en évidence les croyances et les idéologies des participants. Elle identifie le programme comme un vecteur de construction de sens. Les répondants perçoivent l'outil dans la symbolique qu'il porte. Cette approche transparaît notamment lorsque nous demandons aux participants de définir le programme.

Parmi les symboliques définissant le *mentoring*, un élément du réseau SAF a particulièrement retenu notre attention. Comme nous l'avons précisé, ce programme a fait l'objet d'un rassemblement important lors d'un grand congrès des réseaux féminins à Deauville (Cf. chapitre 3). Durant cet événement, le *mentoring* a été présenté au public à travers un morceau⁴² musical fort reconnaissable et choisi bien soigneusement par la vice-présidente du réseau. Cette musique s'avère indispensable dans la signification du *mentoring* SAF et symbolise parfaitement ses enjeux, d'après la co-responsable du programme. Cette dernière s'attarde dans son témoignage sur le rythme, la fluidité, la montée en puissance progressive et joyeuse, et la danse duelle que cette mélodie met en œuvre. Une comparaison et un rapprochement naturels s'établissent alors avec la relation *mentale*.

« Ce choix de musique est exactement ce qu'est le mentoring : un lien, un trait d'union et un moment d'échange privilégié entre un mentor et un mentee. Le mentoring est une invitation à se mettre en mouvement et à grandir. C'est ce qui m'a motivée pour d'abord contribuer à ce dispositif, puis m'investir dans son organisation » (Co-responsable 1 mentoring, SAF)

Cette perspective symbolique est puissante, car elle justifie à la fois le lancement du programme de *mentoring*, et la vocation du réseau au sein de l'organisation. Elle définit en outre un passage spontané entre l'apport du *mentoring* pour les *Mentors* et les *Mentees* et celui qu'il représente pour les autres individus du Groupe.

⁴² La valse de Dmitri Chostakovitch - Waltz No. 2.

Lien direct pour la mélodie : <https://www.youtube.com/watch?v=mmCnODUSO4I>

« *Finalement, le mentoring doit permettre une meilleure harmonie entre les collègues, car il favorise l'inclusion, que ce soit entre générations, régions, sexes ou métiers différents* » (Co-responsable 1 mentoring, SAF)

Par conséquent, le programme est désigné comme un outil palliatif qui s'adapte à tout besoin.

Dans le cadre des 574, le responsable du réseau s'attarde sur des figures symboliques, notamment celles des auteurs, qui inspirent la mise en application et la visée de l'outil. Dans son témoignage, le responsable fait appel à des références fondatrices comme *S. Freud* et sa vision du comportement organisationnel, ou *Gilles Amado* et son prisme psychologique autour des relations au travail, ou encore *Valérie Brunel* et son livre de développement personnel intitulé *Les managers de l'âme*. Le responsable puise dans son capital littéraire afin de dessiner les symboliques du programme du *reverse mentoring*. Ces points de repère sont subjectifs, mais constituent la trame de fond qui alimente le processus *mentoral* dans son objectivité. La perspective symbolique justifie alors l'absence de la dimension hiérarchique et l'importance de l'humain au cœur de la relation *mentale*.

« *La cible, c'est de travailler ensemble et de développer les habilités ensemble. Le leadership n'est pas corrélé à un niveau hiérarchique dans l'entreprise mais c'est tout un style. Que tu sois simple opérateur, simple directeur ou cadre dirigeant, ces habilités-là, tu peux les développer et pas les corrélés à un positionnement dans l'entreprise et au service d'un parcours (...) C'est mettre un peu d'humanité dans la relation professionnelle. Le reverse mentoring ramène un peu d'humain, à une petite échelle.* » (Responsable mentoring, SD).

Au-delà de ces représentations symboliques, les répondants se réfèrent au *mentoring* à travers un ensemble de métaphores. Ces dernières éclairent le sens que les *Mentors* et les *Mentees* accordent au programme. Bien que toutes les métaphores mobilisées ne renvoient pas à une croyance symbolique forte, elles ont le mérite de nous renseigner sur la façon dont les individus s'imprègnent de l'outil, et sur l'ouverture d'esprit dont ils font preuve. Le tableau 24 expose un exemple de métaphores repérées dans les discours.

Tableau 24. La symbolique du mentoring

SNCF Au Féminin	574 Maisons du digital
<p>Le mentoring renvoie à la maïeutique de socrate :</p> <p>« <i>Il faut être là dans le style de la maïeutique de Socrate. Le mentoring, c'est de la maïeutique. On doit être là en aide et faire profiter de son expérience sans forcément</i></p>	<p>L'entreprise est comme une personne, et le reverse mentoring l'aide à ne pas se sentir dépassée :</p> <p>« <i>Je pense que la boîte est comme une personne qui essaie de rester dans le cours de la vie et du rythme et le digital amène ça. Le reverse</i></p>

<p><i>s'identifier à l'autre et sans s'imposer. Chacun est porteur de vérité » (Mentor 10, SAF).</i></p>	<p><i>mentoring permet de suivre le courant de la vie. Le reverse mentoring permet de développer cette culture du digital. Heureusement que l'entreprise développe le digital, maintenant c'est l'avenir. Cela montre qu'on est sur la bonne voie.» (Mentee 5, SD)</i></p>
<p>Le mentoring est un terreau favorable pour planter des graines :</p> <p><i>« Lors du bilan (...), on a offert un petit pot avec des graines à côté, on a offert des graines que tu mets dans du terreau pour faire pousser la plante. Je trouve que c'est un très joli symbole du mentoring. Je pense que le but est d'essayer de planter quelques graines. De temps en temps, tu les arroses et de temps en temps, tu les offres et c'est à vous de les faire pousser » (Mentor 11, SAF).</i></p>	<p>Le reverse mentoring est un cadeau qui dépasse le cadre de l'entreprise :</p> <p><i>« On était dans une relation d'adultes où on ne rendait pas de compte à qui que ce soit et je l'ai vécue comme une sorte de cadeaux, en dehors du temps, en dehors de la ligne hiérarchique, en dehors de toute autre mesure de contrôle ou quoi que ce soit. Il y avait ce moment-là pour moi pour améliorer mon approche, Être plus à l'aise et me former tout simplement. Je trouve que cette façon de faire était très bien. (Mentee 1, SD)</i></p>
<p>Les effets du mentoring ressemblent à une cage de roulement à billes :</p> <p><i>« Le mentoring, pour moi, c'est un peu la cage de roulement à billes. Sur le papier ça ne sert à rien mais en pratique ça facilite, ça aide à maintenir les choses à leur place. Ça aide à avoir un fonctionnement apaisé. » (Mentor 9, SAF)</i></p>	<p>Le reverse mentoring est une passerelle fondée sur des valeurs :</p> <p><i>« Ce concept de passerelle m'a intéressée. C'est quelque chose qui est plus fondé sur le coopératif, le collaboratif, que sur une relation commerciale. On n'est pas dans une formation de type classique, c'est vraiment sur l'échange et je trouve que ce sont des valeurs qui sont importantes aujourd'hui. (Mentee 8, SD)</i></p>

Par ailleurs, nous constatons que la majorité des participants est consciente de l'effet symbolique du programme. De cette appropriation se dégagent des émotions positives, exprimées par les répondants des deux entités. Ce fait révèle, à titre d'exemple, un sentiment stimulé de confiance en soi, notamment pour les *Mentees*.

« Je trouve que j'ai gagné en confiance et j'avais besoin d'en avoir sur des sujets que je maîtrise sans m'en rendre compte finalement. Et ça m'a permis d'avoir un feed-back plutôt positif aussi. » (Mentor 8, SD)

De plus, nous découvrons que cette approche fait surgir un sentiment d'implication et d'appartenance à une communauté, à un réseau, voire à l'entreprise, pour la majorité des répondants SAF et une partie des répondants des 574.

« Le programme m'a inspiré. On peut très bien dire qu'on fait un groupe avec des gens qui ont des problématiques digitales. C'était en accord avec mes valeurs et ça m'a permis de me sentir vraiment impliqué dans la communauté digitale et le réseau. » (Mentee 11, SD)

Dès lors, la perspective symbolique nous enseigne la valeur du *mentoring* pour les individus en présentant cette démarche comme un vecteur d'affirmation d'une posture identitaire au sein du réseau et au sein du Groupe.

Enfin, nous réalisons que les participants mobilisent le terme « *dispositif* » ou « *processus* » dans la perspective rationnelle et socio-politique, et le terme « *expérience* » pour faire référence à un sentiment individuel et subjectif, exprimer un besoin personnel et démontrer la différence d'une relation *mentale* à une autre.

« *Le cadre est quand même le même avec tous les binômes. Le principe du processus est clair et heureusement d'ailleurs, après, chaque expérience est différente, car ce sont des personnes différentes. Ce sont des relations faites de la qualité de l'échange, de la spontanéité, de l'humeur du moment, des joies et des peines qu'on a pu avoir dans notre vie perso et pro, donc je pense que c'est très différent.* » (Mentor 7, SAF)

En conclusion, il appert que la notion d'« *expérience* » émerge suite à un sentiment d'imprégnation de l'outil, qui est propre à chacun. Ainsi, les personnes qui parviennent à s'approprier le *mentoring* ont tendance à désigner son usage comme une expérience à part entière. L'individualisation de l'outil invite alors à le percevoir comme tel.

Synthèse de la section 3

Toutes les perspectives de l'appropriation sont présentes dans les discours des *Mentors* et des *Mentees*. L'analyse de ces résultats montre que le prisme sociocognitif est dominant et s'accompagne d'une approche symbolique prononcée. Cependant, l'appropriation n'est pas uniforme d'une relation *mentale* à une autre. Nous constatons que les individus font appel au *mentoring* comme à un outil de changement identitaire qui amorce une réflexion autour de soi. De plus, l'inscription au *mentoring* répond à une volonté d'incarner le changement de l'entreprise et de dépasser un mode de fonctionnement qui contraint au développement individuel. Ainsi, nous découvrons que l'appropriation de l'outil conduit aussi à le percevoir comme une expérience à part entière.

Le tableau 25 qui suit présente un récapitulatif des perspectives développées.

Tableau 25. Synthèse de la section 3

Perspective rationnelle	Perspective socio-politique	Perspective psychocognitive	Perspective symbolique
- L'outil est associé à un registre de rationalisation de l'action managériale et de normalisation des comportements, à	- L'outil peut satisfaire une stratégie personnelle de légitimation et de développement de carrière ;	- Le <i>mentoring</i> est un vecteur d'apprentissage qui amorce une réflexion autour de soi ; - L'appropriation s'avère renforcée par	- Des représentations symboliques, telles qu'un morceau musical ou des figures littéraires, définissent le sens de l'outil d'après les

travers un processus de régulation à respecter.	<ul style="list-style-type: none"> - Il soutient une volonté de légitimer et de rendre visible un besoin strictement individuel ; - Il vise à se sentir « unis » dans un collectif et apporte une dimension objective à un besoin initialement subjectif et individuel ; - Il répond à un besoin d'apprentissage collaboratif. 	des éléments de langage, la compréhension/vécu de la situation du <i>Mentee</i> et des confidences d'ordre privé.	responsables du programme ; <ul style="list-style-type: none"> - Les <i>Mentors</i> et les <i>Mentees</i> se réfèrent au <i>mentoring</i> à travers un ensemble de métaphores éclairant le sens donné à l'outil. - Le <i>mentoring</i> est un levier de changement et de transformation identitaire.
---	---	---	---

Section 4. Analyse des apports sur les compétences de carrière

4.1. *Knowing how* : compétences professionnelles

Cette forme de compétence répond à la question du « *comment* ». Elle renvoie traditionnellement aux compétences techniques assurant le bon déroulement de la carrière. Elle est extrêmement présente dans les entretiens des participants du réseau 574. Étonnamment, elle revêt un caractère émergent de nature managériale et culturelle, lorsqu'il s'agit du réseau SAF. Par conséquent, le *knowing-how* se présente sous trois dimensions différentes, soit technique, managériale et culturelle.

Dans le cadre de SAF, la majorité des *Mentees* souligne le rôle du *mentoring* dans la compréhension et la réalisation des demandes de mobilité interne. Ce thème demeure une des problématiques principales abordée durant les rencontres *mentales*.

« Elle m'a aidée à préparer mon dossier pour passer cadre sup. La procédure est assez longue et compliquée, donc elle m'a orientée. Il faut rédiger un document de 2 pages sur le parcours professionnel pour dire voilà les principaux sujets que j'ai portés, vers quoi je veux aller et quelles sont les étapes. On se voyait pour ça » (Mentee 5, SAF).

Parallèlement, le *mentoring* fournit des connaissances purement managériales. Les discours pointent son rôle dans la mobilisation de nouveaux modes de fonctionnement pour les *Mentees*.

« *Je change ma façon de faire en termes de management. J'ai changé ma façon de m'adresser à mon équipe parce qu'avant je voulais maîtriser les choses de bout en bout et maintenant je les accompagne et les conseille sur certains sujets et je les aide lorsqu'il y a un problème.* » (Mentee 10, SAF)

Ces derniers dévoilent aussi de nouvelles connaissances autour des métiers et des pratiques développés au sein des équipes. Ce point met en évidence une meilleure visibilité de la structure du Groupe.

« *J'ai appris des choses. Comment passer d'un poste à l'autre et surtout d'un métier à un autre. L'apprentissage était là. On découvre des métiers et des pratiques. On a des intitulés de poste, mais on ne sait pas ce que ça recouvre.(...) ça fait progresser. Je connais mieux les codes des entreprises.*» (Mentee 10, SAF)

Cependant, cette visibilité rend aussi compte des inégalités et des faiblesses dominantes. Elle procure ainsi un sentiment de déception, voire de détachement, vis-à-vis de la culture du Groupe. Nous soulignons alors l'apparition d'une prise de conscience stimulée par la relation *mentale*.

« *J'aurais préféré ignorer ce qu'elle m'a appris, parce que ce n'était pas facile son ambiance de travail et elle était dans un entourage très malsain. J'aurais préféré que mon entreprise n'ait pas ce genre de personnes malsaines*» (Mentor 8, SAF).

Au-delà de la dimension culturelle, certains *mentors* témoignent d'une capacité renforcée de « *faire confiance* » à leurs équipes et d'« *apprendre à déléguer* ». En effet, selon les *Mentors*, le temps accordé aux *Mentees* correspond à un temps de travail que l'on ne pourrait plus récupérer. Alors, ils se voient contraints de déléguer afin de se rendre disponibles et d'assurer une rencontre de qualité avec les *Mentees*. Ce faisant, ils responsabilisent leurs équipes et apprennent notamment à « *lâcher prise* » et à prioriser davantage leurs activités.

« *Je pense que je délègue plus qu'avant, ne serait-ce que pour réussir à introduire des RDV avec des mentees. Il y a des moments où je me demande, c'est quoi ma priorité. Quelque part je contribue à l'objectif de l'entreprise de responsabilisation et le fait de raccourcir la ligne de décision. Ça m'a certainement aidée à me retirer de certaines décisions* » (Mentor 12, SAF).

Ces *Mentors* soulignent pareillement un effort récurrent de reformulation et d'écoute qui est considéré comme une qualité appartenant à un « *bon* » *Mentor*. Cet effort constitue une compétence à part entière, notamment pour les participants dont le métier nécessite une capacité à convaincre. Ainsi, le *mentoring* appuie un *knowing-how* existant chez certains et émergent chez d'autres.

« *Je me suis posé la question de comment je pourrais reformuler les choses pour les poser. J'ai travaillé mon écoute en fait et à la reformulation. On en a vraiment besoin en audit. Du coup ça m'aide aussi de ce point de vue-là et c'est quelque chose que j'aime bien faire, car ça pousse à prendre un cheminement intellectuel* » (Mentor 3, SAF).

Dans le cadre des 574, nous relevons, certes, des compétences d'ordre technique inhérentes à l'usage concret des outils digitaux. Mais, ce qui retient principalement notre attention, c'est l'apport du *mentoring* dans le développement d'un questionnement réflexif autour de la finalité de l'outil. Pour les *reverse mentees*, le programme tend à fournir les « clés d'entrée » et les façons de faire dans le domaine du digital.

« L'objectif n'était pas réellement les outils digitaux. Je ne comprenais même pas le langage, alors il m'a donné les clés d'entrée et j'ai réalisé qu'il y a souvent des forums et groupes pour aider. Il m'a appris une façon de communiquer digitale. On apprend à poser la question quand on ne sait pas faire quelque chose et à trouver l'information par nous-mêmes » (Mentee 3, SD).

La pédagogie et la « qualité à transmettre » sont aussi signalées comme des compétences cruciales que le *Mentor* développe durant toute la période *mentale*. En outre, nous découvrons un caractère de transférabilité relatif aux compétences dues au *reverse mentoring*. En effet, la majorité des *reverse mentees* s'accorde à dire que le programme développe leurs compétences digitales, mais aussi celles de leurs propres équipes. Cet outil représente un vecteur d'acculturation dont les apports dépassent les acteurs qui y participent. Les supérieurs hiérarchiques incitent également les *reverse mentees* à s'inscrire au *reverse mentoring* afin de faire partager *in fine* à toute l'équipe les nouvelles connaissances acquises.

« Mon chef savait que je faisais ce programme et il voulait que je m'implique dans des projets de cet ordre-là. J'ai mis des choses en place au sein de l'équipe. Là, j'ai ouvert un groupe Yamer pour qu'on puisse communiquer ensemble et un site sur le SharePoint pour tout le monde. Je dois leur montrer comment faire » (Mentee 3, SD).

Par conséquent, le *knowing-how* bénéficie d'un caractère à la fois individuel et collectif.

Une minorité de *reverse mentees* manifestent, toutefois, des besoins d'ordre personnel et mobilisent l'outil pour des fins privées, comme l'usage de *Facebook*, *WhatsApp* ou encore *Instagram*. Bien que ces compétences techniques ne soient pas mobilisées dans un objectif de carrière, elles conduisent à développer une culture du monde digital et à sensibiliser les individus.

En guise de conclusion, nous retenons que l'outil *mentoral* stimule des compétences de *knowing-how* d'ordre technique, managérial et culturel. Cette forme de compétence est étroitement dépendante du contexte dans lequel le *mentoring* est déployé. L'encadré 9 qui suit présente un récapitulatif des compétences retenues.

Encadré 9. Les *knowing-how* identifiés par les Mentees et les Mentors

- *Knowing-how* technique : sensibilisation et réalisation des demandes de mobilité interne, maîtrise des outils digitaux ;
- *Knowing-how* managérial : capacité de remettre en question le savoir-faire et les méthodes d'apprentissage, capacité de reformulation et d'écoute, capacité de priorisation, possibilité d'apprendre à lâcher prise, de croire en ses équipes, capacité de transférer les compétences (d'un niveau individuel à un niveau collectif), pédagogie et qualité de transmettre ;
- *Knowing-how* culturel : maîtrise des codes inter-métiers et de la culture du Groupe ;

4.2. Le *knowing-whom* : compétences relationnelles

Ce *knowing* s'apparente aux compétences relationnelles développées lors du programme et met en évidence les réseaux permettant un avancement de carrière.

Nous constatons que le *mentoring* est majoritairement considéré comme un levier de développement du réseau et d'ouverture à de nouvelles connaissances. Cette tendance se manifeste, initialement, durant l'événement de lancement à travers une première rencontre entre un *Mentor* et un *Mentee* qui ne se connaissaient pas. Elle se poursuit avec des ateliers conçus et animés par le réseau qui assure un espace de rencontre entre l'ensemble des participants. Enfin, elle débouche sur la volonté des acteurs de s'ouvrir mutuellement leur carnet d'adresses.

« C'était très bien, car ça contribue à élargir le réseau et ça me permet de connaître quelqu'un que je pourrais contacter si j'ai besoin d'informations sur le terrain. Et Peut-être lui, s'il cherche un poste, il m'appellera peut-être » (Mentee 4, SD).

Les interlocuteurs appréhendent la pluralité des profils et des personnalités des individus comme un élément positif dans le cadre du programme. Ce dernier renforce la capacité de tolérance et d'acceptation de la diversité parmi les participants.

« Le fait de confronter des personnes avec des âges et des parcours différents, de mélanger vraiment les personnes (...), je suis convaincue que ça produit quelque chose de très positif. Personnellement, je l'ai vécu comme de l'échange, de l'apprentissage de l'autre et le fait de mener des projets tous ensemble. » (Mentee 8, SAF).

En ce sens, une grande majorité des interlocuteurs dénotent un lien fort avec leur binôme qui n'appartient pas au même métier qu'eux. Les relations naissantes entre les deux acteurs donnent alors lieu à des échanges inter-métiers.

« Elle avait un métier différent du mien. Je l'ai mise en relation avec quelques personnes de mon métier, donc ça crée des liens à la fois entre les métiers et entre les personnes. Et ça permet de donner de l'ouverture sur des domaines qu'on ne connaît pas forcément » (Mentee 12, SD).

Ainsi, le *mentoring* dépasse la dimension individuelle pour stimuler une cohésion inter-métiers et un rapprochement entre les différentes entités du Groupe. Ces relations procurent un sentiment de « *liberté* » et conduisent au développement de nouvelles « *visions décloisonnées* » et souples, remettant en cause toute notion de hiérarchie. Ce faisant, elles appuient les compétences relationnelles des individus et font surgir une ouverture d'esprit et un sentiment fort de solidarité.

« Ça change un peu la vision, parce qu'il y a un courant de liberté des collaborateurs sur le réseau et parfois ça permet de tisser des liens avec sa hiérarchie et faire du lien avec d'autres unités et travailler avec une façon plus souple, plus dynamique et moins rigide » (Mentor 8, SD).

La dimension relationnelle crée alors un lien entre les participants. Ce lien s'accroît davantage lors de l'événement de mi-parcours organisé au sein de SAF, lors des ateliers des 574, ou encore à travers les interfaces internet dédiées. Par conséquent, une notion de « réseau » émerge en interne et fait naître un sentiment d'appartenance à une communauté *mentale*. Les *Mentors* confient que ce sentiment s'explique majoritairement par la sensation d'être valorisé au sein du réseau, et attribuent une signification à leur participation au programme. Ainsi, la dimension relationnelle renforce l'appartenance à une communauté, et engendre à son tour un sentiment de légitimité.

« Personnellement, je me sens intégré parce qu'on me sollicite à chaque fois et j'ai le sentiment d'appartenir à une communauté de personnes qui sont identifiées comme étant des potentiels mentors. Évidemment, il y a une communauté qui s'est créée ces dernières années et je pense qu'il faut la maintenir. C'est valorisant de dire qu'on fait appel à moi pour mentorer des grands dirigeants. » (Mentor 10, SD)

Par ailleurs, les *Mentors* considèrent que les personnes qui participent au *mentoring* bénéficient d'une capacité très appréciable de prise d'initiative et d'un sens du défi. Selon eux, il est cohérent que ces personnes aient un réseau plus développé et un « *coup de pouce à leur carrière* ».

« Elle a eu son nouveau poste grâce à moi. J'en suis très ravi. C'est peut-être un peu injuste pour toutes et tous les autres qui ont voulu postuler à ce poste. Mais c'est comme ça, elle a fait l'effort d'être mentee et de se poser la question. Elle mérite un accélérateur et un coup de pouce. » (Mentor 5, SAF)

La dimension générationnelle est aussi essentielle dans ce *knowing*, car elle renvoie à la capacité d'adaptation et d'habileté de participants d'âge différent. Au-delà de l'aspect relationnel, les échanges intergénérationnels donnent accès à des modes de fonctionnement distincts. Nous constatons le passage d'un *knowing whom* créant de nouvelles relations, vers un *knowing how* permettant la mise en application de nouveaux modes de fonctionnement.

« J'ai vraiment bien aimé cette différence d'âge. Ça rajoute un apport. Ça m'a confirmé que les jeunes collaborateurs ont une approche différente. Un mode de fonctionnement qui est plus différent dans les faits. C'est une approche de fonctionnement qui est plus à l'aise, qui n'est pas dans la culture, moi, j'aime bien tout maîtriser et tout contrôler. » (Mentee 12, SD)

De plus, la majorité des *Mentors* et des *Mentees* ayant une différence générationnelle fait preuve d'humilité et de modestie et atteste qu'on « *peut toujours apprendre à tout âge et même des plus jeunes* ». Dès lors, les participants, notamment les plus novices, nous livrent que ce mix générationnel stimule un sentiment fort de confiance en soi.

« J'ai plus de confiance en ma capacité à apporter une plus-value utile. Je me sens moins intimidée » (Mentee 1, SAF).

Or, bien que la notion du réseau soit importante, elle ne contribue pas constamment à développer les compétences de *knowing-whom* des participants. En effet, une compétence de carrière est dite « effective », uniquement (i) si elle est en lien avec le développement du capital de carrière et si (ii) elle favorise, directement ou indirectement, un avancement de carrière. En ce sens, certains *Mentors* et *Mentees* soulignent l'absence de lien entre le réseau développé grâce au *mentoring* et leur évolution de carrière.

« Ma mentee était comme une collègue de plus avec une histoire de plus, un visage et un contexte différents. Du coup, je n'ai rien appris de nouveau ! J'ai rencontré quelqu'un de nouveau mais je n'ai pas tiré de nouvelles connaissances ni enrichi mon réseau pour autant. » (Mentor 3, SAF).

Dans cette lignée, une minorité de *Mentees*, notamment de SAF, n'évoquent aucune dimension de réseau par crainte de se retrouver bloqués dans des biais d'opportunisme. Cette crainte peut s'expliquer par la culture rigide de l'entreprise et le respect rigoureux de la philosophie gestionnaire de l'outil. Or, il est aussi probable qu'elle soit traduite défavorablement comme un « excès » d'obéissance, contesté par certains *Mentors*. Ces derniers désignent cet excès comme révélant un manque d'initiative de la part des *Mentees*, et un déficit de compétences relationnelles.

En définitive, les participants attestent que le *mentoring* leur permet de sortir de leur zone de confort et de se challenger. Il fournit des relations qui sortent de leurs repères habituels, de leur fonctionnement de carrière et de leur cercle de contacts. Il contribue ainsi à développer des compétences « *humaines* » et/ou à faire surgir des qualités qu'ils ignoraient détenir. L'encadré 10 qui suit présente un récapitulatif des compétences du *knowing-whom* retenues.

Encadré 10. Les knowing-whom identifiés par les Mentees et les Mentors

- Développer des compétences d'ordre relationnel entre le *Mentor* et le *Mentee* (dans les deux sens) ;
- Appuyer une ouverture d'esprit et d'adaptation ainsi qu'un sens de l'initiative ;
- Stimuler une meilleure capacité d'acceptation de la diversité ;
- Alimenter un sentiment d'appartenance à une communauté de *Mentors/Mentees* ;
- Faire émerger un sentiment d'humilité et de modestie ;
- Assurer une cohésion et un rapprochement inter-métiers ;
- Développer une vision souple, décloisonnée et moins hiérarchique.

4.3. Le knowing-why : compétences identitaires

Nos répondants manifestent un sentiment de fierté d'appartenir au Groupe d'une part, et d'y faire carrière, d'autre part. La forte mobilité interne et la volonté dominante d'évoluer au sein des différentes unités confirment l'alignement entre les valeurs du Groupe et les valeurs et attentes individuelles. Cet alignement s'avère en grande partie renforcé par le *mentoring* qui reconforte les individus et confère un sens à leurs choix de carrière.

Dans le cadre des 574, nous constatons que les *reverse mentees* s'imprègnent de la transformation digitale et considèrent son intérêt dans leur propre carrière. Cette attitude souligne le passage d'un mode digital de pensée « *inconnu* » vers un fonctionnement désormais « *compris* » et appliqué dans le parcours individuel de carrière.

« Le digital pour moi était quelque chose d'un peu lointain et un peu paillette et je ne percevais pas forcément les conséquences industrielles et techniques dans mon métier. Mais ça a beaucoup changé, grâce à mon mentor. Il m'a ouvert un panel de possibilités et tout ce qu'on peut faire avec (...). Des choses que j'ignorais. Tout un champ d'application. C'était bluffant » (Mentee 2, SD).

Ces participants font référence à leur forte remise en question lors de ce passage et au sentiment « *d'autonomie* » et de « *courage* » qui en résulte. C'est pourquoi nous soulignons que les compétences de *knowing-why* incitent et autorisent les *Mentees* à dépasser leurs propres limites d'ordre personnel et professionnel.

« Donc, on se booste et on ne se limite plus, car ça aide à enlever des barrières qu'on se posait à nous-mêmes, car on voit que la personne en face de nous ne les a pas. Et on avance. Ça m'a donné une curiosité et un courage que je n'avais pas » (Mentee 1, SAF).

Parallèlement, du côté des *Mentors*, les compétences de *knowing-why* renvoient à un sentiment d'assurance et d'enrichissement dans leurs parcours.

« Moi, j'essaie d'équilibrer un peu et je récupère des sujets qui m'intéressent sur des problématiques du mentee, et ça va venir m'enrichir professionnellement dans ma manière de faire. Il y a un effet d'émulation positif. Ça me donne plus d'assurance dans la prise de parole en public, par exemple. Ça conforte ma confiance en moi, même si je n'avais pas de déficit par rapport à ça et ça me pousse à être plus entrepreneur » (Mentor 2, SD).

Par ailleurs, les *Mentees* dévoilent un manque accru de communication avec leurs supérieurs hiérarchiques. Le *mentoring* stimule leur confiance et contribue par conséquent à les « confronter » à des situations qu'ils considéraient comme délicates au préalable. Ce faisant, l'outil appuie l'« audace d'oser ».

« Ça m'a permis d'assumer le fait de vouloir évoluer et d'aller en discuter directement avec mon N +1 et mon N + 2. Je n'aurais pas osé avant (...). Ça m'a permis de décrocher la suite. Un impact très favorable ». (Mentee 5, SAF)

En outre, le terme « confortant » émerge fréquemment des témoignages, pour démontrer le rôle du programme dans l'articulation entre les choix de carrière et les attentes individuelles. Le *mentoring* représente une acceptation de son propre parcours de carrière et une reconnaissance de la part de ses pairs.

« C'était stimulant, confortant des choix que j'ai faits dans ma carrière et valorisant, car voir que des personnes de ce niveau-là prennent certains de nos arguments, les retiennent et les valident, c'est quand même très valorisant. » (Mentee 13, SAF)

Cette acceptation entraîne un regard renouvelé sur les futurs choix de carrière et une volonté d'aligner davantage les envies personnelles et les attentes professionnelles.

« Je pense que j'étais à un point où je n'écoutais plus mes envies. Je suis mieux qu'il y a un an et je les assume mieux. Mes envies étaient forcément un compromis entre ce que je dis et ce qu'il serait bien de faire. Aujourd'hui, j'assume mes envies et mes envies deviennent des choses bien à faire. » (Mentee 9, SAF)

En somme, l'outil *mentoral* n'a pas vocation à modifier la vision que les participants nourrissent vis-à-vis de leur entreprise, mais développe principalement une vision différente, davantage assumée, de l'évolution de leur parcours de carrière dans le cadre de cette entreprise. L'encadré 11 qui suit présente un récapitulatif des compétences du *knowing-why* retenues.

Encadré 11. Les *knowing-why* identifiés par les Mentees et les Mentors

- S'approprier les changements de l'entreprise et en tirer un intérêt propre à chaque individu ;
- Développer le sens de l'autonomie et du courage face à la transformation organisationnelle ;
- Savoir identifier et dépasser les limites et les faiblesses dues à un sentiment d'insécurité personnelle et professionnelle ;
- Appuyer un sentiment d'assurance et de confiance vis-à-vis de ses pairs ;
- Comblent un déficit de communication avec les supérieurs hiérarchiques ;
- Donner un sens et légitimer ses propres choix de carrière ;
- Assurer une articulation entre les envies personnelles et les attentes professionnelles.

4.4. Le *knowing-what* : capacité d'identification des opportunités

Le *mentoring* est considéré comme un vecteur d'acceptation des « règles du jeu » de l'entreprise. En mettant en évidence les codes et les non-dits, il invite les participants à développer une capacité de navigation entre les différentes cultures du Groupe. En ce sens, l'identification du panel des mobilités possibles paraît simplifiée.

Une grande partie des participants insistent sur l'émergence d'une agilité, grâce à la relation *mentale*. Cette dernière se définit par une compréhension fluide des différentes sphères du Groupe, et notamment, une meilleure visibilité des opportunités d'évolution.

« Alors, comme il m'a parlé de son métier, je me suis dit qu'il y a quelque chose à faire aussi dans son domaine, en dehors de mon secteur d'activité, et qu'il y a des bonnes pratiques que je pourrais transposer dans mon service et inversement. » (Mentor 7, SD).

Parallèlement, les *Mentees* définissent le programme comme un moyen d'accès à un nouveau métier dans l'objectif de changer de poste.

« J'avais envie de m'ouvrir à ce domaine de l'entreprise et d'y découvrir comment on travaillait et quelles étaient les pratiques communes pour pouvoir m'y projeter » (Mentee 13, SAF).

Les relations développées (*knowing-whom*) rendent alors visibles les opportunités de carrière. En ce sens, les liens établis dans le cadre de la relation *mentale* répondent aux besoins de mobilité des *Mentees*.

« C'est suite à la relation mentale que je me suis rendu compte que c'est essentiel d'activer son réseau et de l'animer à chaque fois. Elle m'a aidée à rencontrer des gens avec qui je suis restée en contact. Grâce à ça, j'ai eu mon poste d'aujourd'hui » (Mentee 7, SAF).

Par ailleurs, certains *Mentors* précisent que les opportunités de carrière les plus intéressantes surgissent quand le *Mentee* ne partage pas le même corps de métier.

« Ce qui me fait le plus peur c'est le risque d'endogamie. Quand on est dans des univers trop petits et finalement on se mentore entre des gens qui se connaissent déjà. Là, il peut y avoir des risques. Plus on arrive à brasser large et on emmène des mentors et des mentees d'univers différents, mieux c'est. Ça peut donner des idées et des opportunités de carrière qu'on n'a pas eues » (Mentor 11, SAF).

Le *mentoring* constitue alors un avantage pour les *Mentees*, essentiellement lorsque la recherche de nouvelles opportunités de carrière dépasse leur corps de métier initial.

« Ma mentee avait envie de changer de métier, mais elle ne savait pas comment procéder. Directement, j'ai écrit au numéro 2 de la branche de TER et j'ai vu qu'il y avait une opportunité (...). C'est une accélération de carrière. Ça lui a permis d'avoir une ouverture plus grande, et aujourd'hui, elle est quasiment en changement de poste » (Mentor 5, SAF).

En somme, le *mentoring* est jugé « pertinent » pour les participants dans le cas où (i) les opportunités de carrière recherchées ne sont pas réduites à un corps de métier particulier, et où (ii) l'individu fait preuve d'ouverture d'esprit et d'agilité. L'encadré 12 qui suit présente un récapitulatif des compétences du *knowing-what* retenues.

Encadré 12. Les *knowing-what* identifiés par les *Mentees* et les *Mentors*

- Accepter les « règles du jeu » de l'entreprise ;
- Assurer une agilité inter-métiers et une compréhension fluide des sphères du Groupe ;
- Simplifier l'identification des champs de mobilités possibles, notamment dans le cas où les *Mentors* appartiennent à des métiers divers ;
- Assurer une visibilité des opportunités de carrière hors du corps de métier des individus ;
- Faire preuve d'ouverture d'esprit.

4.5. Le *knowing-where* : positionnement en accord avec les objectifs de carrière

Nous avons été surpris par l'importance de cette dimension dans les propos recueillis. L'identification du « meilleur endroit » pour faire carrière fait partie des éléments préférés et abondamment évoqués dans le discours des répondants. Nous nous référons à la notion de « meilleur endroit » pour indiquer le choix privilégié d'un poste, d'un métier, d'une unité de travail, d'un Epic, d'une entreprise, voire d'un positionnement géographique national ou international des *Mentors* et des *Mentees*. Ainsi, il s'agirait de l'*espace* dans lequel la carrière semble « optimale ». Le *knowing-where* représente donc les compétences d'« optimisation » de carrière sous le prisme « spatial ».

Quatre formes de *knowings-where* ont marqué les réponses des répondants. (i) La première témoigne d'un attachement renforcé, à travers le *mentoring*, au poste présentement occupé par l'individu. (ii) La deuxième porte sur la volonté de changer de corps de métier au sein de l'entreprise, voire même de procéder à une reconversion professionnelle. (iii) La troisième tend à éliminer définitivement les métiers et les éventuelles mobilités qui ne sont pas en adéquation avec les besoins et les attentes personnels. (iv) Et la quatrième, reconnue la plus radicale, confirme la volonté de quitter le Groupe.

(i) Dans la première forme, le *mentoring* vise à rassurer les individus quant à leurs anciens choix de carrière et leurs choix de postes, notamment. Les compétences de *knowings-where*, d'ores et déjà développées, s'avèrent confirmées et davantage stimulées durant la relation *mentorale*.

« En l'occurrence, ça a clarifié mes choix de carrière. J'avais des doutes avant mais c'est arrivé au bon moment. Je suis en poste depuis un an, donc j'en ai encore pour quatre ans. Je suis tranquille. Ça a vraiment conforté mon choix. » (Mentee 7, SAF)

Cette forme est dominante dans le discours des *Mentors*. Leur participation au programme et les échanges menés avec les *Mentees* accentuent le sentiment d'avoir fait « le bon choix de métier ». Les *Mentors* ont tendance à comparer leurs parcours avec ceux de leurs *Mentees*. À cet égard, la relation *mentorale* vise à confirmer l'ouverture et l'attractivité de leur secteur d'activité à travers un effet miroir.

« Mon choix de carrière a été conforté. Je me dis que j'ai eu beaucoup de chance, parce que je suis d'une filiale où j'ai pu faire beaucoup de choses alors que mon mentee, il est un peu coincé dans une filiale assez compliquée et pour s'en sortir il faut qu'il cravache. Du coup ça me renforce sur la chance que j'ai d'avoir eu mon parcours. » (Mentor 10 SAF)

Ces observations nous apprennent que les compétences de *knowing-where* des individus sont stimulées par le *mentoring*. Elles augmentent la capacité de prise de décision relative à la carrière et procurent un sentiment fort de confiance en soi.

(ii) Nous constatons que le deuxième cas de figure est le plus répandu. La majorité des répondants, notamment les *Mentees*, déploie le *mentoring* dans la perspective de « changer de domaine et de donner un peu de souffle » à leur carrière. Ils le perçoivent comme une solution pour éviter de « s'enfermer » dans un seul métier et de perdre leur motivation. Dans cette lignée, les *reverse mentees* témoignent que le développement des compétences techniques, digitales en l'occurrence, favorise une mobilité interne dans le secteur digital du Groupe. Ici, les compétences de *knowing-how* développées lors du *mentoring* soutiennent une nouvelle orientation de carrière et sont mobilisées au profit du *knowing-where*.

« Je voudrais me former et j'envisage par la suite une mobilité vers un poste où il y a plus de communication digitale. Connaître les 574 m'aide dans cette démarche » (Carla Aissi, SD).

Certaines *Mentees* de SAF nous confient leur satisfaction à propos de la relation *mentale* et leur volonté croissante de « faire carrière dans l'accompagnement ». Ce choix s'explique par l'appartenance initiale à un corps de métier qui ne tient pas compte des compétences transverses et relationnelles. Les échanges conduits avec le *Mentor* permettent alors de dévoiler les envies dissimulées et d'affirmer une volonté de mobilité, voire de reconversion professionnelle. Dès lors, la relation *mentale* procure un effet réconfortant pour les individus indécis ou nourrissant des doutes sur leur choix de métier.

« Je suis arrivée à un moment où je me dis qu'il est temps de voir autre chose. je voudrais me spécialiser dans les pratiques d'accompagnement managérial. Je pense qu'au sein du réseau SAF, il faut que je trouve les personnes qui ont les mêmes attentes que moi. Trouver mes pairs et les personnes qui ont les mêmes problématiques que moi. Et je commence à le faire lors des rencontres dans le cadre du mentoring » (Marie du Fresney).

Dans cet extrait, les compétences de *knowing-whom* développées aident le *Mentee* dans son nouveau choix de carrière et stimulent une meilleure identification de l'« espace optimal » pour l'exercer (*knowing-where*).

Concernant ces différents types de mobilité, certains répondants partagent leur désir de bénéficier d'une expatriation dans le cadre de l'entreprise. Le *mentoring* sert alors à « préparer » cette démarche de mobilité à travers le développement d'un réseau (*knowing-whom*) dans l'endroit où l'on souhaite s'expatrier et poursuivre sa carrière (*knowing-where*).

« Il y a bien Geodis qui est à Boston. Ma mentor de SNCF au féminin connaît le directeur et un autre contact et j'envisage d'envoyer mon CV mais ça reste incroyablement compliqué, que ce soit en expat ou en contrat local, surtout pour des métiers comme le mien qui sont transverses et qui ne sont pas pur expert dans un domaine. Donc, il y a des opportunités avec peu d'espoir, mais j'essaierai. » (Mentee 1, SAF)

Parallèlement, certains *Mentors* confirment que leurs *Mentees* ont réussi à changer de voie, grâce à la relation *mentale*. D'autres *Mentors* insistent sur la réciprocité de la démarche et pointent la capacité du *Mentee* à fournir au *Mentor* de nouvelles idées d'environnement de travail qu'ils n'avaient pas envisagées auparavant.

« Oui, ma mentee a changé de voie, mais même moi, en tant que mentor un petit peu quand même. Il y a toujours un lien, soit sectoriel soit par le type de métier (...). Il y a toute une partie du mentee qu'on ne connaît pas et ça ouvre des idées de postes, pas au même niveau de ce qu'il fait, mais ça peut ouvrir des postes sur des environnements de travail différents. » (Mentor 6, SAF)

En conséquence, le développement des compétences de *knowing-where* vise à rafraîchir le parcours de carrière, à modifier ou renforcer le positionnement des individus au sein du Groupe et à stimuler leur motivation.

(iii) La troisième forme observée de *knowing-where* consiste à identifier les métiers ou les secteurs d'activité qui ne sont pas en adéquation avec les attentes des individus. Suite aux échanges *mentoraux*, les répondants ont tendance à exclure les métiers qui ne leur correspondent pas. Cette préférence s'applique autant aux *Mentees* qu'aux *Mentors*.

« Elle venait du service informatique et je sais aujourd'hui que je n'ai pas envie d'aller dans ce service. Je ne l'envisagerai plus dans l'avenir » (Mentor 3, SAF).

« Du coup, ma mentor m'a parlé de son métier et ça m'a permis de voir que ce n'était pas vers ça que je voulais aller. C'est le principal enseignement de cette relation. » (Mentees 10, SAF)

Dès lors, il nous paraît que le développement du *knowing-where* est façonné d'emblée par l'équilibre entre l'appétence personnelle et les besoins professionnels des individus, autrement dit par les compétences en matière de *knowing-why*. Le choix de l'« espace optimal » de carrière est fortement en association avec les compétences de *knowing-why* développées lors de l'expérience *mentorale*.

(iv) Cette dernière forme rejoint la précédente, mais elle expose une finalité plus « extrême ». À travers la relation *mentorale*, la volonté de quitter l'entreprise se confirme. Cette volonté se présente souvent dans le cadre d'une situation difficile. Le *mentoring* vient alors la conforter, ou au contraire l'éliminer.

« Ces échanges avec le mentor m'ont convaincue de continuer un bout de chemin dans le groupe et ne pas démissionner, et d'aller voir ailleurs comme je pensais faire. » (Mentee 4, SAF)

Dans les deux cas, le *mentoring* joue un rôle dans l'ajustement du *knowing-where* et identifie l'« espace optimal » de carrière, qu'il soit au sein du Groupe ou en dehors. Malgré sa rareté, l'envie de quitter l'entreprise a été identifiée dans les discours des *Mentees* et des *Mentors*. Les participants témoignent d'une volonté « timide » de partir. Bien qu'il ne soit pas explicitement formulé, ce constat a été facilement détecté dans les propos et les réactions non verbales des interlocuteurs.

« J'ai un contrat classique, donc soit je continue ma carrière dans le groupe, soit je démissionne et je vais voir ailleurs. Moi je privilégie la première option. Mais ça va être un peu compliqué (...) » (Mentor 6, SAF).

« Elle avait envie de quitter l'entreprise lorsqu'on a commencé le programme. Je le savais mais je n'ai pas voulu la lâcher. Je n'ai pas réussi à lui faire changer d'avis. Je

l'ai aidée à se positionner ailleurs. J'ai fait comme je pouvais et aujourd'hui elle est mieux ailleurs. » (Mentor 2, SAF)

En définitive, le développement du *knowing-where*, sous ses différentes formes, est souvent appuyé par d'autres types de compétences de carrière, tels que le réseau développé dans le cadre du *mentoring* (*knowing-whom*), l'association entre les attentes personnelles et professionnelles (*knowing-why*), ou encore les compétences opérationnelles prédéfinies (*knowing-how*). L'encadré 13 qui suit présente un récapitulatif des éléments retenus pour le développement du *knowing-where*.

Encadré 13. Les knowing-where identifiés par les Mentees et les Mentors

- Le *knowing-where* représente les compétences d'« optimisation » de carrière sous le prisme « spatial ».
- Le *knowing-where* se développe sous la forme d'un attachement renforcé, à travers le *mentoring*, au poste occupé présentement par l'individu ;
- Le *knowing-where* conduit à une volonté de changer de corps de métier au sein de l'entreprise, ou de procéder à une reconversion professionnelle ;
- Il tend à éliminer définitivement les métiers et les éventuelles mobilités qui ne sont pas en adéquation avec les besoins et les attentes personnels ;
- Il confirme ou élimine la volonté de quitter le Groupe ;
- Il est façonné par le domaine de compétences techniques (*knowing-how*) et la capacité d'équilibrer les attentes personnelles et professionnelles (*knowing-why*) ;
- Il s'avère facilité grâce à un *knowing-whom* développé lors du programme *mentoral*.

4.6. Le *knowing-when* : capacité de choisir sa mobilité

Cette compétence de carrière renvoie à la capacité d'identification du moment opportun pour réclamer et profiter d'une mobilité. Le *knowing-when* représente les compétences d'« optimisation » de carrière sous le prisme « temporel ». Or, les répondants rappellent que la dimension temporelle d'une mobilité est d'emblée définie par la durée de vie limitée d'un poste et imposée par le Groupe (Cf. section 1). Les compétences de *knowing-when* se développent alors au gré des règles fixées par la direction de l'entreprise. Néanmoins, nous découvrons que la relation *mentorale* crée un effet de surprise pour certains *Mentees*, issus de SAF notamment, qui se voient offrir des propositions de carrière en dehors du rythme imposé de mobilité. Ces propositions résultent d'un développement, en amont, des compétences relationnelles invitant à une activation du réseau du *Mentor* (*knowing-whom*). De ce fait, le *knowing-whom* du *Mentee*

apparaît comme un déclencheur de la capacité de distinguer les meilleurs moments pour décider une mobilité (*knowing-when*).

« *Je ne connaissais pas son métier mais je connais quelqu'un qui pourra mieux l'orienter dans son poste. Je lui ai donné ses coordonnées et apparemment il y avait des propositions de postes. En revanche, je lui ai dit qu'il faut qu'il travaille son sujet avant pour qu'il soit prêt.* » (Mentor 10, SAF)

Le développement de cette compétence conduit aussi à reconnaître et à éviter les moments « critiques » d'une carrière. Certaines *Mentees* témoignent que le *mentoring* leur a permis de « *temporaliser* » leur envie de mobilité et de ne pas céder à la précipitation dès qu'une occasion se présente. Ce faisant, les échanges conduits avec le *Mentor* invitent à la vigilance quant à la dimension temporelle, et attestent que celle-ci doit être essentiellement accompagnée d'un espace de travail « *optimal* » (*knowing-where*).

« *J'avais parlé de ma volonté de faire l'international et elle m'a confirmé que c'est préférable de garder ça en fin de carrière, car ce sont des choses très demandées (...)* » (Mentee 10, SAF).

Cet extrait pointe le fait que le *mentoring* renseigne les *Mentees* en matière de timing « *idéal* » (*knowing-when*) pour réclamer une mobilité internationale (*knowing-where*) et leur fournit les clés d'accès. Cet extrait ne représente pas un cas singulier. En effet, tous les répondants associent spontanément la dimension temporelle et la dimension spatiale. Le concept de mobilité dans un espace de travail (*knowing-where*) s'appuie naturellement sur le concept du temps, qui l'autorise et assure sa réalisation (*knowing-when*). Par conséquent, toute mobilité de carrière nécessite le développement simultané des compétences de *knowing-where* et de *knowing-when*. Cette complémentarité sera discutée en profondeur dans le chapitre suivant.

Outre les compétences de *knowing-when* nécessaires pour valoriser la carrière, nous découvrons une notion de *knowing-when* relative à la participation au *mentoring*. Autrement dit, les répondants s'accordent sur l'importance de participer au programme *mentorale* au « *bon moment* » de leur carrière afin d'optimiser ses apports. Ainsi, il appert que la mobilisation des compétences de *knowing-when* commence même avant la participation au programme *mentorale*. Cette mobilisation nécessite une réflexion, en amont, autour du besoin particulier de l'individu et de l'apport qu'il souhaite obtenir du programme. L'émergence de cette réflexion est essentielle pour déclencher la démarche *mentorale* et savoir s'il s'agit du meilleur moment pour s'y inscrire.

« *Il ne faut pas choisir le mentoring comme ça, sans y avoir réfléchi. Il faut avoir une réflexion particulière à travailler, en fait. Il n'y a pas de moment précis par rapport à*

la carrière. Il y a un niveau de la carrière où c'est intéressant d'avoir ce type de pratique et de réflexion pour tout mettre au clair sur la suite, en termes d'investissement pro et vie perso. C'est propre à chacun. » (Mentee 5, SAF)

Bien que le « *moment opportun* » dépende du besoin de chacun, il existe des éléments que tous les participants partagent. C'est, par exemple, « très tôt » pour mobiliser l'aide d'un *Mentor* au début d'une carrière jeune, tout comme il sera « trop tard » d'y recourir en fin de carrière. L'ensemble des témoignages reportés dans le tableau 26, ci-dessous, distingue différentes phases de carrière durant lesquelles le *mentoring* semble pertinent :

Tableau 26. Le knowing-when d'un mentoring

Le meilleur timing pour faire du mentoring	Extraits
Lorsqu'on veut booster un changement de métier	<i>« Le mentoring, pour moi, est un booster lorsqu'on veut changer de carrière où on est sur le palier et on n'arrive pas à se projeter, mais pas forcément comme une béquille tout au long de la carrière. » (Mentor 12, SAF)</i>
Lorsqu'on vient de l'extérieur et qu'on veut connaître l'entreprise	<i>« Je pense que lorsqu'on n'a pas fait sa vie dans l'entreprise et qu'on vient de l'extérieur, c'est là où c'est intéressant. On a besoin d'avoir un mentor pour être accompagnée et faire partie du réseau et connaître les bonnes personnes. » (Mentee 7, SAF)</i>
Lorsqu'on a des doutes	<i>« Je ne peux pas dire à quelle qualification il faut faire le mentoring. Je pense que c'est au moment où on commence à avoir quelques doutes. » (Mentee 9, SAF)</i>
Lorsqu'on vit un échec	<i>« Il y a des gens, c'est au moment où il y a un échec et ils ont besoin de rebondir. » (Mentee 7, SAF)</i>
Lorsqu'on veut se challenger	<i>« Il y en a d'autres où c'est un moment dans leur carrière où ils ont besoin de mettre la barre plus haut. » (Mentee 7, SAF)</i>

Dès lors, le *knowing-when* consiste en la capacité d'identifier (i) le meilleur moment pour mobiliser les moyens nécessaires à une évolution de carrière, et (ii) le meilleur moment pour procéder à une mobilité de carrière. L'encadré 15 qui suit présente un récapitulatif des éléments retenus pour le développement du *knowing-when*.

Encadré 15. Les *knowing-when* identifiés par les Mentees et les Mentors

- Le *knowing-when* représente les compétences d'*optimisation* de carrière sous le prisme *temporel* ;
- La relation *mentale* offre des opportunités de carrière en dehors du rythme de mobilité imposé par le Groupe ;
- Le réseau développé (*knowing-whom*) apparaît comme un déclencheur de la capacité de distinguer les meilleurs moments de mobilité (*knowing-when*) ;
- Le *mentoring* permet de *temporaliser* les envies de mobilité et de ne pas céder à la précipitation dès qu'une occasion se présente ;
- Les mobilités de carrière nécessitent le développement simultané et complémentaire des compétences de *knowing-where* et de *knowing-when* ;
- L'émergence d'une compétence de *knowing-when* relative au *mentoring*. Les répondants s'accordent sur l'importance de participer au programme *mentoral* au *bon moment* de la carrière afin d'optimiser ses apports ;
- Le *knowing-when* consiste en la capacité d'identifier (i) le meilleur moment pour mobiliser les moyens nécessaires à une évolution de carrière, et (ii) le meilleur moment pour procéder à une mobilité de carrière.

Synthèse de la section 4

L'analyse des compétences des *Mentees* et des *Mentors* révèle quatre *knowings* très prégnants dans le capital de carrière (*why, how, what et whom*). Les deux *knowings* restants (*when* et *where*) sont, certes, mobilisés dans une moindre mesure, mais constituent un vecteur essentiel dans la combinaison et l'interaction des premières compétences. Il a été dévoilé le constat que les *knowing-when* et *where* mobilisent naturellement les *knowing-what, why, how* et *whom*, permettant, de ce fait, une meilleure « *optimisation* » de la carrière. De plus, une association entre la dimension temporelle (*knowing-when*) et la dimension spatiale (*knowing-where*) des compétences de carrière apparaît dans les propos recueillis.

Enfin, nous avons découvert l'apparition d'une nouvelle forme de *knowing-when* relative à l'exercice *mentoral*. Cette dernière consiste en la capacité d'identification du meilleur moment pour mobiliser des moyens de développement de carrière, tels que le *mentoring*. Cette compétence résulte d'une réflexion menée autour de la participation du programme, et contribue à une meilleure imprégnation de ce dernier.

Section 5. La finalisation de l'expérience de carrière

Cette section met en avant la fluidité de la relation *mentale* et regroupe des éléments n'ayant pas été prédéfinis dans notre revue de littérature. Lors des entretiens semi-directifs, nous avons noté des réactions spontanées et un discours émergent insistant sur l'importance de l'expérience *mentale* et son aspect subjectif et propre à chaque individu. La relation *mentale* ne se limite pas au processus mis en place par les responsables, ni aux rencontres réalisées entre les *Mentors* et les *Mentees*. Les répondants soulignent l'impact des expériences individuelles antérieures, du contexte dans lequel ils évoluent, de la personnalité et de leur vécu dans la perception de l'expérience *mentale*. Ces éléments ont été privilégiés dans les témoignages et marquent de façon prégnante les apports du *mentoring*. Dès lors, l'analyse de l'appropriation de l'outil et ses conséquences sur les compétences de carrière ne sont pas les seules composantes décrivant une expérience *mentale*.

Ces éléments apparents ont fait l'objet d'un traitement particulier, car ils sortent des contours de notre revue de littérature. Nous avons tenté de mettre en lumière leur caractère nouveau et surprenant en les distinguant sous deux thèmes principaux : réflexion & prise de recul, et valorisation du programme. Ces thèmes présentent la particularité de mettre en visibilité certaines « *singularités individuelles* » qui conditionnent le vécu de l'expérience *mentale*.

5.1. Réflexion et prise de recul

Premièrement, nous découvrons qu'un nouveau « *raisonnement* » apparaît vers la fin de la relation *mentale*, en lien avec les attentes individuelles des *Mentors* et des *Mentees*. Notre premier point d'étonnement concerne un comportement réflexif émergent qui marque un changement dans la perception du *mentoring*, et un passage d'un simple outil de gestion à un moyen de réflexion à part entière. En effet, la majorité des participants indique que la démarche *mentale* devient plus intéressante durant les derniers échanges, autrement dit, à la fin du processus. Ils décrivent, au début du processus, une posture initiale de sachant/expert observée par le *Mentor*, contre une posture d'apprenant pour le *Mentee*. Cette posture évolue à la fin du processus et le *Mentee* acquiert un nouveau regard reposant sur un échange mutuellement constructif d'égal à égal. Ce changement de rapport entre les individus s'explique par une acquisition de connaissances techniques (*knowing-how*), et est suivi par la naissance d'un

sentiment de confiance qui « autorise » le *Mentee* et le *Mentor* à pousser leur niveau de réflexion et à aborder d'autres sujets plus subjectifs. Ce faisant, la relation *mentale* devient privilégiée et accède à une « *intimité professionnelle* » partagée et bénéfique au bien-être « *psychologique* » des individus. Elle est singulière et ne ressemble ni à une relation entre collègues, ni à une relation avec le supérieur hiérarchique.

« *On rentre quand même dans l'intimité professionnelle et la façon dont on réagit face aux situations professionnelles et d'autres interactions avec des collègues. C'est un recul qu'on ne va pas forcément prendre au quotidien avec nos collègues. Là-dessus, je trouve qu'il y a une dimension psychologique dans la relation avec le mentor au travail qui est très intéressante. C'est un moment de respiration au milieu du boulot.* » (*Mentee 13, SAF*)

Ce changement de posture résulte d'une expression de soi et contribue à une affirmation d'un besoin individuel qui dépasse l'objectif principal du programme, voire la vocation du réseau.

« *Là, je trouve que l'échange avec mon mentee devient plus intéressant, parce qu'on a déjà essayé des méthodes. Donc on dépasse cette phase. C'est très fort. On commence à tester ensemble d'autres choses, et à vivre une vraie expérience. On mène des réflexions plus poussées par rapport à nos métiers. J'ai fait un petit cours à son équipe sur la méthode de travail qu'on met en place chez nous, en transilien. Et inversement, lui, il m'a parlé du côté du réseau, et de l'expérience globale des différents changements et comment ils ont été vécus* » (*Mentor 5, SAF*)

De ce constat se dégage la notion d'« *expérience* » qui promeut un sentiment d'apprentissage et de réflexion réciproque entre le *Mentee* et le *Mentor*. La dimension réflexive crée donc un nouvel usage du *mentoring* et le désigne comme une « *expérience réflexive communément partagée* ».

Nous avons également découvert l'émergence de comportements d'ordre collaboratif. Ces comportements s'observent entre les *reverse mentors* et les *reverse mentees* lors de l'usage d'outils collaboratifs, tels que SharePoint, Yammer et les nouveaux logiciels d'office 365. L'apprentissage technique autour de ces outils contribue à une construction collective de l'information. Cette situation se renforce dans le cas où les deux membres apprennent les fonctionnalités d'un nouvel outil ensemble, s'approprient collectivement son usage, ou lui attribuent un nouvel usage en fonction de leurs besoins. Ces compétences traduisent une co-conception du fonctionnement digital et un ajustement du programme aux attentes des participants. Ces compétences « *collaboratives* » ne se limitent pas à un partage d'informations mais renvoient à une sélection des informations utiles et propices à une construction collective et adaptée du *reverse mentoring*.

« *Je ne connaissais pas tous les outils dont elle me parlait. C'était rare mais parfois on les découvrait ensemble et en même temps durant notre séance* ». (Mentor 9, SAF)

« *Avec mon mentee, on mixait souvent les usages des outils qu'on traite, en fonction de son métier et du mien. On trouvait des pratiques en commun. (...) Je réalise qu'on construit des choses en commun finalement et je ne le pensais pas possible.*» (Mentor 5, SAF)

Un autre point d'étonnement relève de la réciprocité de cette réflexion au sein de la relation. En effet, la naissance de la dimension réflexive trouve son origine dans le questionnement mené par le *Mentee*. Or, ce questionnement est davantage alimenté et orienté par la pédagogie et la réflexivité du *Mentor*. Ce dernier semble conférer un rythme à la relation *mentale*. Dans cette lignée, la réflexivité du *Mentor* initie celle du *Mentee* et conduit à une relation intersubjective. Le *Mentor* joue un rôle primordial dans la prise de recul de son *Mentee*.

« *Je m'attendais à avoir des réponses à mes questions de la part de mon mentor et j'étais étonné par la puissance du fait qu'il ne me répondait pas parfois. Il avait l'air de me poser les bonnes questions en fonction de son expérience à lui et de me laisser y répondre tout seul. S'il m'avait dit, je te conseille de partir car j'étais mal dans mon poste, je pense que ça n'aurait pas eu la même portée qu'en me questionnant.*» (Mentee 13, SAF)

Pour la majorité des *Mentees*, la réflexion principale issue des échanges avec le *Mentor* réside dans la perception de leurs propres parcours de carrière. Partager les expériences de carrière, les retours et ressentis, et les besoins futurs avec un *Mentor* nécessite d'exprimer ses « états d'âme » et de retracer le chemin parcouru en toute spontanéité et subjectivité. Cette expression de soi provoque, à son tour, une mise en valeur des trajectoires retracées et une réflexion autour des inquiétudes, des envies dissimulées et des nouvelles opportunités à saisir. En outre, dans le cas où le *Mentee* décide de changer radicalement de corps de métier, l'expérience *mentale* se transforme en un moyen de légitimation de cette reconversion de carrière. À travers le *mentoring*, la mobilité devient « justifiée » et apparaît comme le résultat d'un effort de réflexivité approfondi, d'une identification d'un meilleur métier/poste (*knowing-where*), au bon moment (*knowing-when*), et d'une adéquation entre les valeurs et les besoins du *Mentee* (*knowing-why*).

« *Pour quelqu'un qui suit une trajectoire qui évolue, le mentoring peut, bien sûr, justifier ou expliquer un changement de trajectoire. Ça apporte de la crédibilité à la démarche* » (Mentor 6, SAF).

Dans cette approche réciproque, nous nous étonnons du rapprochement opéré entre le rôle d'un *Mentor* et le rôle d'un manager. Les *Mentors* indiquent que cette expérience conduit à une prise de conscience des « faiblesses » de leurs méthodes d'apprentissage et de leurs pratiques managériales. Certains répondants questionnent le rapport développé avec leurs

équipes en le comparant à la relation *mentale*. Cette comparaison consiste à joindre le rôle du *Mentor* à celui du manager et à s'interroger sur la qualité des compétences managériales. Cette réflexion ouvre, encore une fois, d'autres champs d'usage et d'interprétation de l'expérience *mentale*, que nous n'avons pas mentionnés dans notre grille d'analyse. Elle renvoie à une capacité d'agilité qui émerge lors de l'expérience *mentale*. Elle montre aussi que l'expérience est vécue différemment, par les *Mentors*, en fonction de leur statut et des activités assurées par ailleurs dans l'entreprise. De ce fait, la réflexivité née du *mentoring* aboutit à un résultat variable en fonction de la singularité des caractéristiques de chaque participant.

« Le sujet était de me poser des questions sur ma manière de travailler, ma manière de faire. Le programme m'a permis de revoir ma posture avec mon équipe et de me mettre dans une réflexion en fonction du retour de mon mentee (...) » (Mentee 12, SAF).

Dans cette lignée, le *mentoring* est considéré par certains *Mentors* comme un moyen de « tester » de nouvelles méthodes, afin de faire preuve d'innovation, et sans se sentir « jugé ». Le programme passe alors d'un simple outil de gestion à un espace de communication et de création de nouvelles méthodes personnalisées. Il devient un levier de réflexion à caractère individuel, éventuellement suivi par une expérimentation menée dans un cadre collectif.

« On s'aperçoit qu'on se remet en question. Ça pousse à savoir si j'arrive à lui transmettre quelque chose et si je peux faire mieux. J'ai réalisé que je mettais parfois une heure pour répondre à une question et me suis dit que je fais pareil avec mes équipes. Mon mentee m'avait fait la remarque une fois (...) et je me suis amélioré là-dessus. J'essaie de nouvelles méthodes avec lui et ça marche. » (Mentor 3, SD)

À ce titre, la réflexion *mentale* invite à sortir de la relation entre le *Mentor* et le *Mentee* et à transposer les connaissances développées dans leur quotidien. Le *mentoring* assure, à travers l'effort réflexif, un va-et-vient continu entre d'anciennes compétences ancrées et de nouvelles compétences en cours de développement.

« J'ai appris, grâce aux parcours de mes mentees, une nouvelle méthode qui me pousse à réfléchir et à imaginer de nouveaux moyens de transmettre une compétence. J'avais, par exemple, conseillé une lecture d'un bouquin à ma mentee pour qu'elle comprenne différemment et l'applique dans son métier » (Mentor 10, SD).

Le constat qui induit de sortir du cadre de la relation *mentale* pointe le passage d'une réflexivité au profit de l'individu (*mentor/ mentee*) à une réflexivité au profit des équipes et du Groupe *in fine*. Dès lors, l'expérience est aussi perçue comme un levier de fidélisation au Groupe.

« Ces échanges avec le mentor m'ont convaincue de continuer un bout de chemin dans le groupe et de ne pas démissionner et d'aller voir ailleurs comme je pensais faire. » (Mentee 4, SAF)

De surcroît, la dimension réflexive questionne le rapport à la hiérarchie. La notion de « pouvoir », portée principalement par les *Mentors* de SAF et les *reverse mentees* des 574, procure une volonté de se « surpasser » et d'être à la hauteur. L'expérience *mentale* pousse à appréhender le pouvoir comme un défi et une occasion d'être meilleur, et non à le considérer comme une autorité rigide à respecter, comme c'est le cas par ailleurs au sein du Groupe.

« *Se mettre dans une posture d'expert, psychologiquement, face à quelqu'un qui a de l'ancienneté et surtout du pouvoir, ce n'est pas anodin. Il y a un côté très challengeant et très intéressant. Il n'y a pas cette appréhension qu'on peut trouver ailleurs.* » (Mentor 7, SAF)

En définitive, les répondants relèvent un comportement réflexif qui met en avant leur singularité et qui apporte à l'outil de *mentoring* une dimension nouvelle, autant pour l'individu que pour l'entreprise.

5.2. Valorisation du programme

À la fin des entretiens semi-directifs, nous avons interrogé les répondants sur leur souhait de valoriser cette expérience. La spontanéité et la rapidité des réactions non verbales suffiraient à elles-seules pour décrire l'*enthousiasme* ressenti. Un sentiment de joie, des grands sourires et des expressions faciales d'émotion positives affirment une volonté dominante de la part des *Mentors* et des *Mentees* de « *partager ce moment intense avec d'autres* ». Ce désir se présente différemment d'un répondant à un autre, ce qui souligne encore une fois le caractère individuel et singulier de l'expérience vécue. Deux natures de valorisation ont été principalement recueillies, (i) en interne auprès des pairs, et (ii) en externe, au-delà de la frontière de l'entreprise.

(i) La valorisation en interne se définit par une envie de devenir *Mentor* pour les répondants anciennement *Mentees*. Un changement de rôles et un passage de la posture de « *Mentee* » à la posture de « *Mentor* » qui exprime le souhait du *Mentee* d'aider à son tour d'autres personnes « *dans le besoin* ». Cette envie dévoile une initiative individuelle « *proactive* » vis-à-vis du réseau, qui reflète le principe de « *je prends, pour donner ensuite* ».

« *Je me sens un peu redevable, parce que ça m'a beaucoup aidée et je sais que sans eux je n'aurais pas eu ce programme de mentorat et même si je le demandais à cor et à cri, on ne me l'aurait pas donné. c'est sûr que je me suis dit, à un moment donné je deviendrai moi aussi mentor pour aider quelqu'un. c'est un accompagnement qui m'a trop apporté pour que je ne le rende pas.* » (Mentee 1, SAF)

Ce passage de rôles signifie également une évolution dans la réflexion du *Mentee* et une maturité individuelle et subjective que certains répondants désirent partager avec leurs pairs. À travers la communication autour des vagues de *mentoring* à venir, les *Mentors* et les *Mentees* sensibilisent leurs équipes aux bienfaits du programme et le valorisent en stimulant sa notoriété et sa visibilité au sein du Groupe.

« J'en ai parlé autour de moi notamment à des dirigeants en leur disant de sauter sur l'occasion c'est vraiment très intéressant. Et je pense que si on veut changer il faut vraiment intensifier. il faut le rendre plus visible » (Mentee 2, SD).

Pour les *reverse mentees* particulièrement, la valorisation apparaît à travers l'utilisation continue des outils digitaux, la mobilisation des connaissances acquises et le maintien de la relation avec l'entité 574 et ses membres. Dès lors, cette étape passe par l'« *entretien* » du *knowing-how* et du *knowing-whom* développés lors de l'expérience *mentorale*.

« Valoriser la pratique, c'est continuer dans ces outils informatiques, et surtout être en contact avec les 574 et nourrir ce réseau » (Mentee 7, SD).

Par ailleurs, certains *Mentors* développent l'idée que la valorisation du programme dépend essentiellement du métier et de l'Epic auquel le participant est rattaché. En effet, certaines unités du Groupe adhèrent plus facilement aux initiatives personnelles de développement, dont le *mentoring*, alors que d'autres le considèrent comme une « *dispersion* » et une perte du temps de travail des individus.

« Je suis fier d'avoir fait ça mais je suis sûre que ça n'a pas le même regard chez les autres. Je ne pense pas dire la même chose si je n'étais pas à SNCF réseau. Je pense que ça pourrait être perçu négativement dans le sens où ce n'est pas notre corps de métier. C'est toute la dimension des gens qui ne prennent pas l'aspect humain dans le travail. » (Mentor 8, SAF)

Cette observation soutient la conclusion que la « *singularité individuelle* » des participants détermine les apports de l'expérience *mentorale* et définit, en plus, ses moyens de valorisation. Dans cette lignée, certains participants mettent en garde contre la visibilité accrue du *mentoring* dans certaines unités, certes, mais aussi pour certaines personnes. Ils signalent que cette dernière peut également susciter des comportements opportunistes, notamment parmi les futurs *Mentors* souhaitant mettre en lumière leur profil au détriment de la qualité de la relation *mentorale*.

« Si on le valorise, on peut susciter l'intérêt des gens qui n'ont pas forcément la vocation à ça mais qui voudraient simplement le valoriser. Il faut faire attention sinon on peut faire des fautes de casting. Le valoriser, ça peut être un peu dangereux et contreproductif. » (Mentor 10, SAF)

(ii) La valorisation en externe prend une tout autre mesure. Elle signifie un partage des enjeux de l'expérience *mentale* lors d'un entretien d'embauche. Cette forme de valorisation diffère en fonction du rôle joué dans le programme. Nous constatons que les *Mentors*, notamment ceux qui participent régulièrement au programme, s'octroient plus de liberté pour communiquer en externe et le perçoivent comme un atout pour leur carrière. Le *mentoring* appuie les compétences transverses et apporte de la crédibilité aux expériences antérieures.

« Dans mes prestations externes, quand j'explique que j'ai fait du *mentoring* sur les outils digitaux à un directeur pilotage financiers groupe, tout de suite ça rassure le client. Je me suis adressé pendant un an à une personne bien placée dans la hiérarchie de l'organisation et ça s'est bien passé, ça rassure dans le fait de pouvoir bien parler aux dirigeants... là, quand je m'adresse à des nouveaux clients je le précise toujours » (Mentor 7, SD.)

Certains participants notent leur envie de valoriser le programme dans leurs prochaines prises de poste, en sollicitant le soutien d'un *Mentor* dès le début de ces nouvelles activités.

« Pour mon prochain poste, on m'a demandé les moyens dont j'aurais besoin pour la prise de fonction et j'ai dit que j'aimerais bien avoir un collègue lointain qui devienne mon mentor. C'est lié à ma première expérience de *mentoring* et ça sera bien pour m'épauler. C'est un bon moyen de mise à niveau et de découverte de métiers au-delà des sujets de formation classique. » (Mentee 12, SD)

Nous découvrons avec surprise que le *mentoring* est tout autant perçu comme une expérience à rendre visible en amont, dans un CV. En cela, les *Mentors* et les *Mentees* le mettent en avant de deux façons différentes. Du côté du *Mentee*, le *mentoring* est précisé pour affirmer des compétences d'apprentissage, de remise en question et d'ouverture d'esprit. Du côté du *Mentor*, il se manifeste à travers l'énonciation des compétences relationnelles d'écoute, de communication, d'adaptation et de pédagogie. Mentionner cette expérience dans un CV revient alors à mettre en lumière le *knowing-how* développé, sous ses formes techniques, relationnelles et culturelles, et le *knowing-whom*.

« Je prends le CV et je découvre que quelqu'un a fait du *mentoring*, je dis bravo, car c'est quelqu'un qui a l'initiative de candidater, c'est que quelque part il y a eu un cheminement et il n'est pas resté fixe sur un point. C'est un chemin continu. Pour moi, c'est signe qu'on se cherche et qu'on veut progresser. C'est très positif. Pour un mentor, de la même manière, on est quelqu'un d'ouvert qui fait preuve de solidarité et d'entraide de par son expérience ou d'autres. C'est quelqu'un qui s'ouvre mais aussi qui a appris des choses, parce que le mentor apprend aussi. (Mentor 11, SAF)

Toutefois, une minorité des répondants refusent toute forme de valorisation et révèlent le programme comme étant une relation interpersonnelle, « *intime et pudique* » qui renvoie à un besoin, voire à un aveu de faiblesse de la part du *Mentee*. Ce dernier est alors perçu comme un salarié qui ne parvient pas à se former tout seul et qui manque d'autonomie. Le *mentoring*

constitue un moyen pour pallier les compétences limitées des individus et doit garder un caractère confidentiel pour ne pas défavoriser la personne. Ce constat fait fortement écho à la culture rigide du Groupe SNCF et rappelle la complexité culturelle que les répondants ont contestée (cf. section1).

« C'est une démarche faite pour recevoir. C'est une démarche personnelle qu'on fait pour soi. Il n'y a pas à valoriser ça. Sur un CV, ça voudrait montrer que la mentee n'a pas réussi à gérer une problématique à son niveau et elle a été obligée de faire appel à quelqu'un. Ça pourrait la défavoriser. » (Mentor 2, SAF).

Enfin, nous apprenons que la valorisation de l'expérience *mentale* s'appuie aussi sur la volonté de distinguer le *mentoring* des autres modes d'accompagnement présents dans l'entreprise, tels que le coaching ou le parrainage. Il a été exposé que la différence essentielle consiste dans la notion de « réflexion » procurée, ou non, par ces modes d'accompagnement. Le discours d'une majorité des répondants livre un ensemble de points de divergence. Le tableau 27 qui suit révèle des extraits d'une comparaison avec le parrainage, le tutorat et le coaching.

Tableau 27. Distinction des modes d'accompagnement

Parrainage	Tutorat	Coaching
<i>« Ce n'est pas du conseil qu'on fait. C'est de la recherche de solution ensemble. Ce n'est pas un parrainage, je ne suis pas là pour donner la réponse et dire comment faire, et expliquer comment ça marche... » (Mentor 10, SAF)</i>	<i>« C'est différent le mentoring. Le tuteur est plutôt dans un appui métier, pratique "j'ai ça à faire et je ne sais pas quoi faire". Donc faut aller rechercher telle info et tu construis ton truc. Le mentoring, c'est plus sur l'âme, quoi, et la façon de réfléchir ! C'est plutôt « je ne comprends pas pourquoi » (Mentor 9, SAF).</i>	<i>« Je considère ça comme du coaching, parce que c'est une intervention ponctuelle qui va m'aider à m'améliorer sur un point précis et que je vis comme je veux. Mais le mentoring est plus riche, car c'est plus long et la personne se porte volontaire. En plus, c'est quelqu'un de la boîte et qui est souvent connu » (Mentee 1, SAF).</i>

De cette comparaison se dégage le constat que **le mentoring est un vecteur puissant de réflexivité qui repose sur le volontariat et qui met en avant la singularité de chaque individu dans un contexte professionnel complexe.**

Synthèse section 5

Parmi les nouveaux éléments émergeant de notre analyse, nous découvrons différentes réactions de la part des répondants exprimant une satisfaction de l'expérience vécue et donnant lieu à sa valorisation. Cette section rend compte d'une « *singularité individuelle* » traduite par un comportement réflexif et réciproque des *Mentors* et des *Mentees*, et d'un comportement de valorisation qui est propre à chacun. Elle témoigne d'une capacité de prise de recul personnelle et professionnelle qui conduit à l'apparition des apports en matière de carrière. Les enjeux du *mentoring* s'avèrent ensuite appuyés par une valorisation en interne ou en externe qui révèle la qualité de l'expérience vécue.

L'expérience *mentore* tient alors à la fois aux (i) paramètres de l'outil qui définissent sa mise en pratique, (ii) au processus d'appropriation qui décrit son imprégnation par les individus, et (iii) à la singularité subjective des *Mentors* et des *Mentees*.

Synthèse du chapitre 5

Le présent Chapitre examine les résultats de notre étude de cas enchâssés. Sa vocation résidait dans l'identification des composantes d'une expérience *mentale*, à travers une analyse thématique approfondie.

Dans la première section, nous avons procédé à une analyse contextuelle illustrant les faiblesses structurelles, culturelles et individuelles perçues par l'ensemble des répondants et justifiant leur participation au *mentoring*.

La deuxième section s'attarde sur l'instrumentation du *mentoring*. Nous avons ainsi distingué la philosophie gestionnaire, le substrat technique et la vision simplifiée dans les différentes phases du processus *mentoral*. Notre analyse a décrit un outil de gestion co-construit par le *Mentor*, le *Mentee* et l'organisateur, répondant à un besoin d'accompagnement homogène et assurant des finalités individuelles divergentes.

La section 3 pointe la prégnance du prisme sociocognitif et symbolique dans l'appropriation de l'outil. Cette dernière contribue à stimuler les compétences de carrière sous ses différentes formes et rend compte de leur aspect interactionnel, comme l'illustre la section 4. Notre analyse distingue particulièrement quatre *knowings* fortement mobilisés et deux *knowings* jouant un rôle essentiel dans l'interaction des compétences au cœur du capital de carrière.

Au-delà de ces apports, l'appropriation définit le *mentoring* comme un vecteur de changement identitaire qui revêt une dimension réflexive dominante. L'analyse de la réflexivité, dans la section 5, témoigne d'une émergence de la notion d'« *expérience mentale* » qui réside dans le questionnement porté par les *Mentors* et les *Mentees*, et qui les pousse à valoriser le programme en interne et/ou en externe en cas de satisfaction.

La présentation des résultats nous amène à discuter cette analyse empirique et à formuler une réponse à notre problématique de recherche dans le chapitre suivant.

Chapitre 6.

Discussion, modélisation d'une expérience *mentorale*, limites et contributions

Introduction du chapitre 6

Ce sixième et dernier chapitre vise à discuter les résultats empiriques exposés dans le chapitre précédent et à apporter des réponses à notre questionnement de recherche. Il rappelle le cadrage théorique développé dans la première partie de la thèse et suggère une définition aboutie d'une *expérience mentorale*.

Dans la première section, nous examinerons la complémentarité des courants de carrière « *classique* » et de carrière « *nomade* » à travers un exercice d'itération entre les analyses empiriques et nos propositions théoriques. Cette section proposera une relecture des éléments contextuels et des modèles de carrière visibles dans une grande structure classique. Elle mettra en lumière la convergence des programmes de *mentoring* malgré la divergence de leurs finalités. Elle investiguera ainsi l'émergence d'une communauté de pratique autour du *mentoring* plébiscité par chaque réseau.

Dans la deuxième section, nous insisterons sur la transformation de ce mode d'accompagnement. Son passage d'une forme instrumentale (outil) à une forme expérientielle (expérience) sera mis en perspective. Nous soulignerons ensuite l'apparition d'une nouvelle approche d'appropriation. Cette dernière semble émerger durant les différentes phases du programme *mentoral* et lui attribuer l'aspect d'une *expérience*.

Dans la section trois, nous nous attarderons sur le développement du capital de carrière du *Mentor* et du *Mentee*. En distinguant l'évolution de chaque compétence de carrière, nous nous efforcerons d'étudier l'interaction née au sein du capital de carrière. Notre discussion identifiera une autoréflexivité manifestée durant le début d'une expérience *mentorale* et une réflexivité critique qui surgit lors d'une appropriation symbolique, psycho-cognitive et expérientielle. La posture réflexive des *Mentors* et des *Mentees* semble permettre une interaction entre les compétences de carrière. Elle fait aussi apparaître des compétences à orientation collaborative. Cette section contribuera ainsi à répondre à notre problématique et proposera une illustration de notre raisonnement de recherche.

Une quatrième et dernière section résumera les contributions théoriques, méthodologiques et managériales de ce travail doctoral. Elle livrera une modélisation de *l'expérience mentorale* et précisera des préconisations en termes de GRH. Nous terminerons ce chapitre en identifiant les limites de notre recherche et en proposant des pistes d'amélioration et de réflexion afin de transposer nos résultats dans la sphère entrepreneuriale et éducative.

Section 1. Relecture du contexte et du positionnement du *mentoring*

1.1. Contexte organisationnel et modèles de carrière SNCF

Divergence entre les cultures du Groupe

L'analyse de nos résultats rend compte de la dimension contextuelle instable du groupe SNCF. L'ensemble des réformes vécues et des impératifs économiques et sociopolitiques invite l'entreprise à développer une flexibilité et une adaptabilité nécessaire à sa survie. Ainsi, le changement de la structure organisationnelle et de son statut juridique apparaît comme une réponse inévitable aux défis qui pèsent sur son activité. Or, malgré l'urgence de ces changements, ils sont fréquemment ressentis comme *imposés*⁴³ aux salariés. Ces derniers regrettent un manque d'explication et de transparence des démarches de transformation en cours. À défaut d'intelligibilité de la stratégie globale de l'entreprise, nos répondants témoignent d'une insuffisance de visibilité et d'une défiance vis-à-vis de l'avenir du Groupe, et le sort de leur carrière par conséquent.

De ce dernier se profile un manque d'identification et de projection au sein de l'organisation. Ce constat questionne la capacité de l'entreprise à tenir une promesse de l'emploi à vie (Rousseau, 1995). Il atteste essentiellement une évolution dans les besoins organisationnels au gré des incertitudes de l'environnement de travail. Les témoignages recueillis révèlent la fébrilité que cette évolution engendre. Une fébrilité qui est accentuée par une culture scindée et dépendante des épics nouvellement construits. Une complexité dans les interactions interindividuelles et inter-métiers en résulte et marque une rupture entre les univers

⁴³ Les termes mis en *italique* font l'objet de nos interprétations des témoignages. Les termes mis entre « *guillemets* » renvoient au cadre théorique.

de travail. Ce point capital fait transparaître une multiplicité des cultures, qui sont parfois écartelées et en désaccord. Bien que cela puisse être *probable* dans le cas d'un grand groupe, l'existence d'un *noyau culturel* est largement contestée par nos interlocuteurs.

De plus, l'analyse des discours montre que cette complexité se creuse encore au vu de l'apparition d'un comportement individualiste qui va à l'encontre d'une logique culturelle de travail d'équipe et de quasi *collectivisme*. Cette tendance comportementale pousse les acteurs à privilégier les « *règles du Je* » au détriment des « *règles du jeu* » et des codes collectifs originellement partagés. En d'autres termes, elle décrit l'émergence d'une opposition entre les aspirations personnelles et les aspirations organisationnelles (Cerdin, 2004). Cette observation rappelle la littérature parcourue en termes de carrière et confirme un besoin individuel de flexibilité, notamment dans la gestion de carrière. La linéarité de la carrière (Laurent *et al.*, 2011) devient contestée au sein du Groupe et marque la présence d'un contrat « *transactionnel* » (Rousseau, 1995) entre les répondants et l'organisation.

Outre ces complexités, le relâchement du lien entre les salariés et l'entreprise s'explique par un nouveau discours social, incitant les individus à devenir « *acteurs* » de leur carrière et à prendre des initiatives. Théoriquement, cela inscrit l'entreprise dans la quatrième vague historique de carrière, comme l'illustrent Miles et Snow (1996) (Cf. Partie I, tableau 1). En favorisant l'autonomie individuelle, l'entreprise oscille entre des habitudes anciennes d'autorité et de contrôle - qui font référence au méta-cadre théorique du modèle *classique* - et une forte volonté de responsabilisation – qui renvoie aux nouvelles approches de carrière. Ces champs de tension sont très peu maîtrisés dans l'entreprise et perturbent les salariés. En effet, les participants pointent un manque de clarté dans le dialogue social du Groupe. Ils dénoncent particulièrement une forte divergence dans les différents discours des responsables de chaque unité. Cette divergence souligne, selon les témoignages, un défaut de cohérence entre les décideurs de l'entreprise qui, se rajoute à la complexité structurelle identifiée auparavant.

Faiblesses du service RH

L'ensemble de ces lacunes nourrit la volonté des individus de solliciter un accompagnement pour y remédier et mieux appréhender les changements en vigueur. Toutefois, ce besoin n'est pas entièrement entendu par les services dédiés à la gestion des ressources humaines. A défaut de temps et compte tenu de la quantité de demandes exprimées, l'activité de ce service est limitée et ne peut prétendre répondre à tous les besoins personnalisés en termes d'accompagnement. La gestion de la mobilité des salariés, une composante essentielle de la gestion de carrière, apparaît aussi faiblement présente dans le service RH. Les participants

pointent un défaut accru de visibilité des opportunités de carrière et regrettent une quasi-absence des conseillers de carrière. Cette situation irrite les interlocuteurs qui sont majoritairement limités par une durée de vie de 3 ans par poste et qui se trouvent livrés à eux-mêmes pour procéder à une mobilité. Les inquiétudes témoignées font l'objet d'un sentiment de défiance, de déception et de découragement pour certains. La gestion de mobilités représente alors une des faiblesses majeures identifiées par les *Mentors* et les *Mentees*. Ce constat rappelle l'évidence théorique du contrat transactionnel où « *l'employeur ne développe plus de politiques RH visant à impliquer et à retenir les salariés* » (Guerrero, 2003).

Vraisemblablement, cette faiblesse du service RH est perçue différemment d'un individu à un autre. Les répondants ayant une qualification élevée et un haut potentiel détiennent un certain privilège et bénéficient d'une gestion de carrière personnalisée et un panel d'activités de développement. Cette observation est effective notamment pour les *mentors* de SAF et les *reverses mentees* des 574. Ces derniers attestent avoir eu l'opportunité d'un accompagnement *sur mesure*, tel que le coaching. Ainsi, nous constatons qu'une *sélection* des besoins des individus est établie en fonction de leur importance statutaire dans le Groupe. Cela renvoie, encore une fois, au modèle *classique* où les critères objectifs déterminent l'importance de l'individu dans l'organisation (Guerin et Wils, 1993). Le fonctionnement « *traditionnel* » du Groupe ne paraît pas surprenant de par sa taille et son histoire. Toutefois, nous détectons des initiatives de modernisation qui relèvent du modèle renouvelé de la carrière. Parmi ces initiatives, nous nous attardons sur le *mentoring*.

Le mentoring palliatif

Ce dernier s'inscrit dans une logique individuelle de recherche de moyens de gestion de carrière, et d'imprégnation des changements imposés par le Groupe. L'objectif est de remédier aux faiblesses identifiées qui représentent une source d'angoisse. Qu'il s'agisse d'une gestion de carrière limitée ou d'un changement structurel et culturel mal appréhendé, ces inquiétudes inhibent le développement des individus au sein de l'entreprise. Le *mentoring* constitue alors un palliatif (Pezet et Le Roux, 2012) à ces insuffisances organisationnelles. La participation au programme découle d'une initiative individuelle et s'enracine dans un registre de quête de développement personnel et professionnel. Cette prise d'initiative résulte d'une volonté de repenser le positionnement de l'individu dans l'entreprise. Elle reflète une transition d'un raisonnement « *classique* » à un raisonnement à inspiration « *nomade* » reposant sur le questionnement du rapport avec l'organisation (Cadin *et al.*, 2000). Tout en restant dans la frontière de l'entreprise, les individus s'octroient une marge de liberté et développent un

comportement individualiste dans le but d'optimiser leur parcours de carrière. En adoptant cette posture dynamique, ils mettent en association un conservatisme, prônant leur fierté d'appartenir à un grand groupe, et un nomadisme, renvoyant à une gestion individuelle de carrière et valorisant leurs aspirations personnelles. Ainsi, la démarche de participation à un programme de *mentoring* signifie que l'individu appréhende sa carrière comme une articulation entre une subjectivité individuelle et un prisme organisationnel objectif. Ce constat s'empare de notre proposition de complémentarité entre les deux modèles théoriques de carrière (Cf. Chapitre 1, parag. 2.4). Une convergence apparente entre ces paradigmes se confirme dans les témoignages. Cette convergence se réalise autour de la notion de sécurité d'emploi, historiquement cruciale dans la culture du Groupe SNCF. Malgré un ancrage amoindri, cette notion demeure un objectif convoité par tous les salariés.

A l'aune de ces éléments, nous déduisons que la notion de carrière s'adapte aux aspirations individuelles dans un contexte organisationnel évolutif afin de mettre en lien des mobilités « *nomades* » et une sécurité d'emploi « *classique* ». Cela définit les parcours de carrière des individus sollicitant un *mentoring palliatif* et faisant preuve d'initiative et de capacité d'adaptation. Cette conclusion adhère à notre proposition théorique (Cf. Chapitre 1, parag. 2.4).

En définitive, nous pouvons remarquer que ce constat ne se réduit pas à notre terrain de recherche, SNCF Groupe. Dans une tendance de modernisation, les entreprises, notamment françaises, oscillent entre une culture historique fortement ancrée et une volonté pressante de changement (Pralong et Peretti-Ndiaye, 2016). Cette situation peut rapidement devenir complexe. Elle engendre une confrontation entre les besoins individuels subjectifs et les attentes organisationnelles. Il appert que les individus ne souhaitent pas *rompre* avec le modèle « *classique* » de carrière, mais ont tendance à transférer et à transposer ses paramètres dans un modèle évolutif et contemporain. Par conséquent, les comportements subjectifs à inspiration « *nomade* » se développent dans un cadre « *traditionnel* » constituant un socle primaire. La subjectivité individuelle trouve alors son origine dans un contexte traditionnellement objectif. Cela traduit un va et vient constant entre les modèles « *classiques* » et les modèles « *nomades* ». Ce passage assure une complémentarité entre les postures de carrière. Ainsi, nous dépassons la littérature qui repose sur une dichotomie et une opposition binaire entre ces deux courants de carrière (Falcoz, 2011 ; Pralong et Peretti-Ndiaye, 2016) et nous proposons une convergence et interdépendance entre l'approche traditionnelle et le nomadisme, ainsi qu'une transférabilité entre leurs composantes.

Afin d'assurer cette complémentarité et d'harmoniser les aspirations individuelles et organisationnelles, un accompagnement est indispensable et le *mentoring* s'avère, à notre sens, une solution recevable. D'un côté, il sensibilise les individus à l'utilité du changement et apporte de la visibilité sur la nouvelle structure et aux nouveaux modes de management. Il pallie une insuffisance d'accompagnement et permet à l'individu de mieux appréhender son développement dans un environnement changeant. De l'autre côté, il donne à l'entreprise l'occasion de reconnaître les besoins des salariés et stimule leur appartenance. Ainsi, un programme de *mentoring* ne se substitue pas à la fonction RH de l'entreprise mais vise à la compléter et à appuyer ses enjeux en termes d'accompagnement.

1.2 Formes et ancrage du *mentoring* : le passage d'un réseau à une communauté ?

1.2.1. SNCF Au Féminin

En premier lieu, nous avons porté une attention particulière à un *mentoring* construit pour les femmes-cadres adhérentes au réseau SAF. L'analyse des témoignages recueillis met en lumière le rôle de ce réseau dans la définition du programme. Un lien direct s'établit, dès lors, entre les fonctions et les activités du réseau, d'un côté, et les apports du *mentoring*, de l'autre. Or, la mission de ce réseau se centre sur le développement personnel et professionnel des femmes. Cette mission est congruente avec la volonté stratégique de l'entreprise de favoriser la progression, notamment hiérarchique, des femmes du Groupe. Un rapprochement avec la littérature en la matière suggère que cette entité renvoie à un réseau affinitaire (*affinity group*) dont la vocation est d'instaurer un management soucieux de la cohésion organisationnelle dans un système originellement « *patriarcal* » (Bruna, 2013a). Le *mentoring*, que nous étudions, s'inspire des programmes de *mentoring* pro-femmes largement déployés dans les entreprises américaines (Tyler, 2007). Il représente alors un dispositif interne d'un réseau affinitaire féminin (*women's affinity group*) du Groupe SNCF.

Notre étude confirme que ce réseau se propose comme un espace de changement au sein du Groupe. Il est fortement soutenu par la haute direction et animé par des membres du top-management. De plus, il constitue un support à la réflexion et à l'action, notamment en matière de politique pro-diversité (Bruna, 2013b ; Bruna et Chauvet, 2014 ; Bruna *et al.*, 2017). Cela

étant dit, notre première entité apparaît comme un vecteur discret de transformation organisationnelle en matière de stratégie RH (Bruna, 2013a ; Bruna et Chauvet, 2014). Cette observation lui confère une légitimité professionnelle et contribue à stimuler les interactions entre les femmes adhérentes et les acteurs influents et prestigieux du réseau. Y adhérer joue un rôle important dans la socialisation de ces acteurs et leur construction identitaire (de Klerk et Verreynne, 2017). Ainsi, l'introduction du *mentoring* dans ce réseau affinitaire féminin s'inscrit dans une logique de lutte contre les discriminations et de promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes du Groupe. Les témoignages des responsables du programme le désignent comme un dispositif complémentaire d' « *optimisation des démarches de diversité* ». Il met en application une volonté d'encourager la féminisation du management et de pallier le plafonnement de carrière au sein du Groupe. Le *mentoring* pro-femmes s'avère un outil palliatif des barrières visibles et invisibles puissantes (Falcoz, 2005 ; Marry *et al.*, 2013 ; Bruna et Chauvet, 2014 ; de Klerk et Verreynne, 2017).

Toutefois, cette logique s'avère effective uniquement pour les responsables du programme qui conçoivent une vision plus stratégique du *mentoring* et l'insèrent dans une démarche organisationnelle « *macro* ». Les responsables nous livrent un objectif sur le long terme qui rend compte de la politique du Groupe et notamment de son changement. Ainsi, la vocation du *mentoring* se livre au rythme d'évolution de la culture et de la stratégie de l'entreprise. Dès lors, si l'on considère que ce programme soit mis en place pour pallier un déficit d'égalité, il nous semble que sa visée changera en fonction de l'importance de ce déficit. Étonnamment, le caractère évolutif du *mentoring* n'a pas été évoqué dans la littérature à ce sujet. Notre constat apporte un éclairage supplémentaire à cette littérature et met en association la fluctuation du contexte organisationnel avec l'identification de la visée du programme.

Or, bien que le prisme organisationnel soit fortement défendu par les responsables, il est rarement évoqué par les *Mentors* et les *Mentees*. Notre analyse fait émerger une différence entre la perception des responsables et celle des participants. Cela s'explique par une différence dans les fonctions et les visions des uns et des autres et leur positionnement hiérarchique au cœur du Groupe. En effet, les répondants apprécient le programme au regard de ses apports dans leur développement personnel et l'avancement de leur carrière. Selon eux, il peut être une stratégie profitable en termes d'autopromotion, d'avancement professionnel et de densification du réseau. Le *mentoring*, inscrit dans un réseau affinitaire, donne en plus de meilleures structures aux opportunités présentes. (Podolny et Baron, 1997 ; Van Vianen *et al.*, 2018). En ce sens, le

programme mis en place vise essentiellement à considérer les éléments individuels influençant le déroulement de carrière.

Enfin, une complémentarité apparaît entre l'adhésion au réseau SAF en général, et la participation au programme de *mentoring*, en particulier. Les *mentors* orientent les *mentees* femmes vers les ateliers et les conférences dispensées par le réseau, susceptibles de répondre à leur besoin. Dans le même sens, les ateliers et les conférences communiquent autour du *mentoring* et soulignent son rôle dans la mise en évidence des femmes du Groupe. De ce fait, deux fonctions émergent et se soutiennent, celle de (i) reconnaître et de légitimer la professionnalité des femmes, notamment cadres, à travers le *mentoring*, et celle de (ii) la socialisation des adhérents du réseau.

Toutefois, nos analyses vont à l'encontre de certaines contributions théoriques (Bruna, 2013a) qui réduisent le *mentoring* à un dispositif adaptatif neutralisant ou masculinisant la féminité des femmes. En effet, les témoignages rendent compte du rôle du programme à concilier la vie privée et la vie professionnelle, non pas selon un modèle « masculin » mais en mettant en valeur un management « au féminin » et en s'imposant dans une entreprise à culture majoritairement masculine. Il s'agit là de penser le *mentoring* comme une optimisation du capital social et de carrière, en imposant une *singularité individuelle* et en questionnant les pratiques culturellement masculines du Groupe. Cela invite à percevoir le programme comme un vecteur d'affirmation et de reconnaissance d'une *singularité individuelle* qui pousse à imposer sa « féminité » et à sortir des trajectoires masculine prédéfinies par une culture « historique ».

1.2.2. Les 574 Maisons du Digital

En second lieu, attardons-nous sur le *reverse-mentoring* développé au sein du réseau 574. Cette entité s'insère dans une démarche d'accélération de la transformation digitale engagée par le Groupe. Les données analysées nous invitent à la désigner comme un espace collaboratif, appelé aussi espace de *coworking* (Fabbri, 2016). Hébergés dans le cadre d'un grand Groupe, ces lieux sont identifiés comme un espace de *corporate coworking*, ou de *corpo-working* (Bréchnac, 2015, 2017). Le rapprochement avec cette notion théorique tient au (i) positionnement central du numérique dans ces espaces de travail et à (ii) la prise de conscience, de la part de l'entreprise, de l'urgence de transformer son modèle économique. L'entité 574

s'inscrit dans ce cas de figure et se définit ainsi comme un espace de *corpworking* destiné aux salariés SNCF afin de stimuler l'innovation ouverte et l'intrapreneuriat (Fabbri, 2016).

Ces Maisons du digital offrent un lieu atypique et ouvert aux échanges informels. Ils tentent de familiariser les individus à des méthodes de travail propices à la collaboration. Ces lieux donnent aux salariés l'occasion d'« *interagir avec l'espace* » et de tester des nouveaux modes de fonctionnement collaboratif. Ils les amènent à vivre de nouvelles expériences éloignées de l'organisation habituelle du Groupe, et à considérer le digital comme une opportunité attractive pour se réinventer et « *hacker* » le travail dans ses formes traditionnelles (Bréchignac, 2017).

Par conséquent, cet espace de *corpworking* se dote du *reverse mentoring* dans le but (i) d'accompagner les profils ayant une appétence prononcée pour le digital, (ii) sensibiliser ceux qui ne l'expriment pas, et (iii) optimiser l'échange entre les deux. Dans cette veine, nous découvrons deux fonctions centrales aux 574. La première réside dans l'adaptation des modèles économiques et relationnels de l'entreprise aux nouveaux modes de fonctionnement digital. Et, la deuxième consiste à solliciter la participation des nouvelles générations « *natives du digital* » (Meyronin, 2014) dans cette transformation à travers le programme de *reverse mentoring*.

Au regard du responsable de l'entité, le recours au *reverse-mentoring* vise *in fine* à accroître l'adhésion au renouvellement culturel du Groupe. Ce programme représente une « *promesse* » de changement de la nature des rapports sociaux. Le responsable témoigne de ses aspirations à rendre le *reverse-mentoring* un symbole d'un *humanisme renforcé* dans le rapport entre l'organisation et les salariés. Dès lors, il entend conférer autonomie et confiance aux participants du programme. Il leur fournit un cadre initial limpide, à son sens, qui offre à la fois un repère et une liberté d'évoluer dans l'univers qui les intéresse. Enfin, il a été attribué à ce programme et au lieu qui l'héberge une capacité de collaboration et d'émulation créative qui bouscule à la fois la réflexion et les comportements des salariés. Cela se confirme dans les témoignages des participants. L'acceptation du programme de *reverse mentoring* représente en soi un acte fort attestant une volonté de déployer un nouveau mode relationnel (Carponcin, 2018). En effet, la majorité des *reverse mentees*, hautement placés, pointe que la participation au programme accroît leur légitimité et prouve aux pairs et aux équipes leur propre capacité d'adaptation et de questionnement des règles hiérarchiques (Carponcin, 2018). Manifester de l'intérêt à ce sujet renvoie alors à une ouverture d'esprit et une acceptation, notamment d'être accompagné par des membres plus jeunes, et parfois plus habiles. Bien que cette relation mette souvent en lien un dirigeant expérimenté et un salarié novice, notre analyse montre que l'aspect

générationnel n'est pas le plus important et n'est pas fréquemment respecté dans le cadre de notre étude (Cf. chapitre 5. Parag. 2.2). D'ailleurs, les *reverse-mentees* pointent une absence de réciprocité au cœur de la relation *mentorale* lorsque le *reverse-mentor* ne bénéficie pas d'une vision d'ensemble de la culture digitale, en dépit de son âge. En ce sens, l'appartenance à une « jeune » génération et la mobilisation, seule, des compétences techniques s'avèrent insuffisantes pour fonder une relation *mentorale*. Les compétences techniques constituent uniquement une composante pour entamer les premiers échanges entre les membres. Ainsi, le *reverse-mentoring* dépasse l'aspect technique. Il repose sur une acculturation relative à la réflexion sur les nouveaux modes de management, de communication et de pensée autour du digital. La polyvalence technique et réflexive en termes de digital présente alors le seul élément essentiel et constant assurant une relation *mentorale*. De ces échanges se dégagent de nouveaux comportements individuels fondés sur la compréhension et l'imprégnation de la transformation du Groupe, et stimulant *in fine* l'innovation managériale (Frimousse et Peretti, 2016 ; Bourgain, Saintes, Giordano, Géhain, et Weiss, 2017 ; Peretti et Dejoux, 2018). Le croisement de ces observations empiriques et des contributions théoriques sur le sujet présente le *reverse-mentoring* comme un outil répondant à un objectif général d'accompagner la transformation. Il s'agit d'un levier, parmi d'autres au sein de l'entreprise, bénéficiant d'une obligation de fin et non pas de moyen.

Or, en rappelant l'ambition initiale du responsable de l'entité, nous nous demandons si ce programme contribue également à renouveler les rapports sociaux ? Et à développer une approche relationnelle plus humaine ?

Cette interrogation rejoint notre questionnement sur l'expérience *mentorale*. Elle met en avant une similarité entre les deux programmes étudiés, en dépit de leur forme. En admettant que chacun des réseaux héberge un programme de *mentoring* pour pallier une insuffisance d'accompagnement au sein du Groupe, nous réalisons qu'ils contribuent conséquemment à l'émergence d'une communauté autour d'un besoin commun. Et ce, qu'il s'agisse d'un besoin d'acculturation digitale, de développement personnel ou d'évolution de carrière.

1.2.3. Deux réseaux ... une seule communauté : émergence d'une Communauté de Pratique autour du *mentoring*

En admettant que chacun des réseaux héberge un programme de *mentoring* pour pallier une insuffisance d'accompagnement, nous réalisons qu'ils contribuent conséquemment à l'émergence d'une communauté autour d'un besoin commun. Un détour par la théorie permet

de reconnaître l'apparition d'une communauté de pratique au sein de chaque réseau, à travers l'implémentation du *mentoring*.

En effet, une communauté de pratique (ou CdP) fait usuellement référence à « *un groupe de personnes qui partagent un centre d'intérêt, un ensemble de problèmes ou une passion, et qui approfondissent leurs connaissances et leur expertise en interagissant de façon continue* » (Wenger, McDermott, et Snyder, 2002, p. 4). Consciente du manque de précision de cette définition, nous détaillons qu'une CdP s'applique à des personnes ne travaillant pas nécessairement ensemble, constituant un réseau social avec une histoire, un langage, des valeurs similaires, concentrées sur des pratiques professionnelles et/ou une entreprise commune (Wenger, 1998). Le réseau n'est alors que l'« *amorce éclatée* » de cette communauté (Wenger, 1998 ; Habhab-Rave, 2010). Elle ne répond à aucune dimension hiérarchique, ni obligation de la part du management, et représente un groupement de personnes auto-désignées sur une durée indéterminée (Ben Chouikha, 2016). Les sujets dans cette communauté sont le résultat de choix personnels et d'une délibération collective.

Dans le cas de notre étude, elle correspond à l'ensemble des *Mentees* et des *Mentors* de chaque réseau faisant, ou ayant fait, l'objet d'un programme *mentoral*. Les rapports entre ces individus se distinguent d'autres types de relations au sein du Groupe, par leur caractère généreux et bienveillant (Cf. Chapitre 5. parag 5.1).

Le rapprochement établi avec la notion de CdP met en avant une association entre les comportements individuels des *Mentors* et des *Mentees*, les considérations organisationnelles et l'apprentissage qui découle du *mentoring* mise en place (Dameron et Josserand, 2007). La transversalité de ce champ théorique offre un cadre riche et synoptique à notre analyse et repense la nature des relations *mentorales*. Nous demeurons, toutefois, prudente à son application dans notre étude. Afin d'appuyer la représentativité de ce concept, nous faisons appel à des écrits sur ce sujet (Wenger et Snyder, 2000 ; Wenger *et al.*, 2002). Ces derniers distinguent trois caractéristiques fondamentales d'une communauté de pratique, à savoir l'engagement mutuel des membres, l'existence d'une entreprise commune, et l'élaboration d'un répertoire partagé :

- L'engagement mutuel renvoie à l'entraide, entre les *Mentors* et les *Mentees* de chaque communauté, propice à la transmission des connaissances et au partages de valeurs similaires.
- L'existence d'une entreprise commune fait référence au cadre contextuel qui assure la convergence vers la même finalité. Ici, l'appartenance à une seule et grande

entreprise dénote une volonté partagée de la part des *Mentors* et des *Mentees* de se développer au sein du Groupe, de s'adapter et d'accompagner sa transformation.

- Le répertoire partagé rappelle le substrat technique sur lequel repose l'outil et les différentes phases à respecter qui s'avèrent similaires, en dépit de la nature du programme *mentoral*.

De plus, la CdP de *mentoring* que nous suggérons repose sur trois liens apparents.

- La premier est d'ordre *fonctionnel* (Dameron et Josserand, 2007). Il renvoie à un impact réel et concret de la communauté exprimé par la majorité des *Mentees*. Cet apport se définit par une meilleure visibilité des opportunités de carrière, pour les membres de SAF, et une mise en place de nouvelles modalités de communication collaborative au sein des équipes, pour les *mentees* des 574. Cette contribution confirme un lien *fonctionnel* entre l'individu et la pratique *mentorale*. Cet impact est également souligné par une minorité de *Mentors* qui pointe un changement dans les rapports interrelationnels avec leurs propres équipes.
- La CdP repose aussi sur un lien de nature *affective* (Dameron et Josserand, 2007). Dans notre cas, ce lien explique les différentes relations nouées entre les *Mentees* et les *Mentors* qui ne peuvent être décrétées. Elles sont singulières et spécifiques à chaque individu dans la communauté de chaque réseau. Elles n'ont pas de limite temporelle et dépassent, pour certains binômes, la durée conseillée d'une vague *mentorale*.
- Enfin, un lien *identitaire* s'établit. Il renvoie initialement à la communication publique autour des apports du *mentoring* et aux valeurs qui lui incombent (Dameron et Josserand, 2007). La relation identitaire au sein d'une CdP passe par une « *dépersonnalisation* » au profit de la pratique partagée et du groupe qui la met en place.

Dès lors, notre CdP est soutenue par un partage de connaissances entre ses acteurs. Par ailleurs, la notion d'apprentissage est aussi cruciale dans une CdP. Elle émerge d'un effort principalement cognitif fourni par le collectif, le binôme en l'occurrence. Elle impacte, ensuite, l'identité « *sociale* » de l'individu et lui confère un caractère d'« expert » reconnu dans la communauté. Cette reconnaissance renvoie notamment au statut des *Mentors* qui sont désignés comme des *experts* par les *Mentees*.

Une articulation entre le programme du réseau SAF et celui des 574 fait apparaître une CdP centrée sur le *mentoring*. Cette communauté semble offrir un environnement où les

individus échantent autour de la culture du Groupe, les méthodes de travail, les méthodes de management, les modes de communication, etc. Elle fournit également un espace pour discuter de la transformation en cours et repenser les rapports sociaux et la dimension hiérarchique, comme les témoignages l'attestent. Enfin, c'est un environnement où s'actualise l'identité professionnelle et se légitime l'activité et le parcours de l'individu (Dameron et Josserand, 2007).

Section 2. Le passage d'un outil de gestion à une expérience mentorale : émergence d'une nouvelle forme d'appropriation

Notre revue de littérature insiste sur l'identification du *mentoring* comme un « *outil d'accompagnement* » (Van Vianen *et al.*, 2018). Nous avons examiné dans les paragraphes précédents la manière dont cet outil se contextualise (David, 1996, 1998) au sein de SNCF Groupe en étayant son rattachement aux différents réseaux qui le conçoivent. Ce faisant, nous avons tenté de déterminer son ancrage dans l'action collective.

De cette analyse se profilent les composantes de l'outil *mentoral* : son substrat formel, sa philosophie gestionnaire et sa représentation simplifiée (Cf. Chapitre 5. Section 2). Ces composantes ont été révélées tout au long du processus *mentoral*. Bien que le contexte initial diffère dans les deux programmes, ils affichent tous les deux un processus *mentoral* similaire qui s'articule autour de quatre phases et qui rappelle son cadre théorique (Fletcher et Ragins, 2007 ; Mitrano-Méda et Véran, 2014).

2.1. Étape 1 : Sélection des participants

L'implémentation du programme passe avant tout par une première phase de sélection des participants. Cette phase se divise, à son tour, en deux temps. Le premier assure la communication autour de la nouvelle vague à venir et annonce l'ouverture des candidatures. Le deuxième consiste à trier les candidatures reçues et à sélectionner les futurs participants. Bien que cette phase initiale réponde aux écrits académiques sur le sujet, la première étape semble absente, dans la littérature. Ce constat nous paraît étonnant, car l'étape de *communication* est décisive dans le programme et détermine son attractivité. Cela se confirme pour les deux

réseaux, car l'annonce d'un nouveau lancement constitue une préoccupation majeure pour les responsables. Ces derniers n'hésitent pas à souligner les efforts de communication au sein de leurs communautés respectives et leur volonté d'aller au-delà pour attirer un nombre maximal de participants de *qualité*. Augmenter la visibilité du programme passe par plusieurs canaux de communication qui s'avèrent inévitables pour présenter l'outil et affirmer son ancrage dans l'entreprise. Dans le cas contraire, la faible visibilité du programme donne lieu à un investissement peu marqué de la part de personnes ayant le potentiel de devenir *Mentor*. Conséquemment, les responsables se trouvent contraints, à chaque nouvelle vague, de contacter des *Mentors* dans leur cercle hiérarchique et de présenter les enjeux d'un mode d'accompagnement qui leur semble méconnu. Nous tenons ainsi à insister sur la portée de cette étape de *communication* dans l'élaboration d'un processus de *mentoring* formel. Au-delà de l'objet de notre étude, cette étape paraît généralement importante dans l'implémentation d'un outil de gestion dans un contexte organisationnel. Qu'il s'agisse du *mentoring* ou d'un autre dispositif, la communication s'avère prépondérante pour assurer la première rencontre entre l'outil et le cadre contextuel qui l'héberge.

Les responsables interviennent ensuite pour choisir les participants en fonction de leurs attentes, pour les *Mentees*, et en fonction de leur aptitude de développer l'objet du programme, pour les *Mentors*. Par ailleurs, le *mentoring* vise principalement une transmission des connaissances du *Mentor* au *Mentee*. Le choix des *Mentors* paraît donc relativement plus important que celui des *Mentees*, car ces derniers définissent indirectement la qualité du programme. Pour cette raison, les responsables choisissent soigneusement et prudemment les *Mentors*. Dans certaines circonstances, les responsables *expérimentent* la qualité relationnelle des nouveaux *Mentors* afin d'éviter tout risque d'effets indésirables avec les futurs *Mentees*. Ils leur attribuent un *Mentee provisoire* qui fait partie de l'équipe des organisateurs, ou qui a une relation de confiance avec ces derniers pour fournir une *évaluation* du nouveau *Mentor*. Ces éléments nous rappellent les considérations théoriques de Oiry (2006, 2011) qui mettent en évidence une pré-appropriation de l'outil. Cette pré-appropriation façonne les composantes de l'outil et lui attribue une cohérence solide.

Cette phase est cruciale, car elle communique dans un premier temps l'objectif de l'outil, pas uniquement aux futurs participants, mais aussi à tous les salariés de l'entreprise. Elle met en évidence une approche symbolique du *mentoring* de la part des responsables. En effet, les témoignages révèlent les idéologies et les croyances des responsables dans l'alignement de la visée du programme et les besoins estimés du Groupe (Cf. Chap 5. parag 3.4). Nous avons

découvert que les réflexions autour des figures et des représentations symboliques ont conduit à affiner les caractéristiques de l'outil et sa conception. Dès lors, l'appropriation symbolique du programme par les responsables amène à soigner les contours de l'outil et contribue à une meilleure conception de sa vision simplifiée.

En synthèse, trois enseignements inédits se dégagent de la phase de sélection. Le premier insiste sur le rôle d'une stratégie de communication pour augmenter la visibilité d'un nouvel outil de gestion au sein de l'entreprise, et particulièrement celui du *mentoring*. Le deuxième souligne l'importance de cette stratégie pour attirer des participants de *qualité*. Le troisième met en évidence une forte appropriation symbolique de la part des responsables qui définit les contours du programme.

2.2. Étape 2 : Lancement du programme et appariement des binômes

Nous soulignons un passage de la communication d'un niveau organisationnel, qui rend le programme visible et attractif aux yeux des salariés, à un niveau individuel centré sur les besoins des *Mentors* et des *Mentees*. Cette phase sensibilise les participants à une co-construction de l'usage de l'outil en fonction des attentes de chacun. Les témoignages mettent d'ailleurs en évidence l'importance de la forme de cette étape. Il s'agit, ici, d'un événement de lancement conçu avec soin et bien pensé par les responsables (Cf. chapitre 5. Section 2). Tous les participants considèrent que l'annonce de l'appariement des binômes à la fin de cet événement donne un effet de surprise fortement apprécié. Elle permet de se projeter dans les représentations faites de l'outil, au début de l'événement, et d'identifier *individuellement* les besoins sans les associer au binôme choisi. Les *Mentors* et les *Mentees* s'accordent sur le rôle de cet événement dans une conception subjective et individuelle du programme. Nous remarquons par conséquent qu'une première imprégnation de l'outil s'effectue. Elle est renforcée par une orientation objective de la part des organisateurs due à un substrat technique et une philosophie gestionnaire bien déterminés. Nous retrouvons un sentiment d'appropriation rationnelle, durant le lancement, régi par une normalisation des comportements des *Mentors* et des *Mentees*. De plus, les participants réalisent le rôle du programme dans la rationalisation de la décision managériale. A titre d'exemple, il apporte une visibilité à une démarche d'égalité développée en amont, dans le cadre de SAF, et la positionne à l'échelle individuelle du *Mentee* et du *Mentor*. Cela fait, par ailleurs, appel à la notion d' *outil palliatif* que nous avons soulignée

plus haut. Objectivement, l'outil *mentoral* s'insère dans une volonté du management de haut niveau de pallier certaines problématiques. Dès lors, l'appropriation rationnelle réside dans (i) l'appréhension du *mentoring* comme un outil au service de l'action managériale, et (ii) la normalisation des comportements individuels par le biais de la philosophie gestionnaire et le substrat technique. Ces éléments confirment une appropriation originelle du *mentoring* (Oiry, 2006) avec une dimension socio-politique qui le rend propre à l'usage de chacun. Cette approche appropriative appuie la singularité des relations *mentorales*.

A la fin de cette phase, le rôle du réseau fondateur devient moins prégnant. Les responsables laissent murir la relation *mentorale* pendant quelques mois. Ils donnent aux binômes le temps de *trouver leur rythme* et de développer leur autonomie. Cette étape, que l'on désigne par le terme de *maturation de l'outil*, émerge après la phase du lancement. Elle correspond aux rencontres et aux échanges établis entre le *Mentor* et le *Mentee*. Bien qu'elle dépende de leur rythme, elle correspond en partie à l'étape de « *Satisfaction et routine* » du processus construit dans notre partie théorique (Cf. Chapitre 2. Section. 2). Elle représente une sorte d'« *état de grâce* » (Oiry, 2006) due à une régularité dans les rencontres entre les individus et une stabilité dans la relation. Lors de cette période de *maturation*, les participants dépassent l'usage prévu du programme tel qu'il a été communiqué par les responsables. Les participants construisent, ensemble, un nouvel usage à la croisée des leurs propres attentes. Ainsi, l'outil du *mentoring* prend une nouvelle définition pour eux. Cette étape émergente représente le moment véridique de la *co-construction* de l'usage de l'outil de gestion entre les acteurs, le *Mentor* et le *Mentee* en l'occurrence.

2.3. Étape 3 : Suivi des binômes

La phase émergente de stabilité et de *maturation* est parfois rythmée par un suivi plus ou moins régulier de la part des organisateurs. Ces derniers cherchent à réinsérer la philosophie gestionnaire de l'outil et à anticiper les effets imprévus. Une nouvelle interprétation et des nouvelles fonctions de l'outil peuvent apparaître et donnent lieu à des usages imprévus (De Vaujany, 2005 ; Oiry, 2006). Ainsi, l'étape du suivi répond à une appropriation socio-politique qui traduit une déviation, positive ou négative, du sens du programme. Les détournement d'usage recensés dans notre analyse (Cf. Chap 5. Section 3) rendent compte de la portée de cette phase.

En rappelant les contours de l'outil, les responsables orientent l'appropriation du *mentoring* et, par conséquent, le vécu de l'expérience *mentorale*. Ils évaluent en plus sa visée initiale et son adéquation avec les besoins des individus. A ce niveau du processus, les nouvelles visées qui émergent répondant à la singularité des attentes. Certains participants valorisent cet encadrement et mettent en avant une volonté renforcée d'être suivi par les réseaux. Dès lors, cette phase confère au réseau un rôle de régulation destinée à prévenir les conflits. Cette forme de régulation de contrôle rappelle l'approche appropriative rationnelle de l'outil (Grimand, 2012). Néanmoins, certains binômes n'expriment pas de besoin particulier de la part du réseau, et privilégient une appropriation de l'outil loin du suivi des responsables. Ainsi, nous supposons que ces derniers mobilisent une régulation conjointe au sein de la relation *mentorale* où la conception et l'usage de l'outil se font dans un cycle itératif (Grimand, 2012).

2.4. Étape 4 : Évaluation du programme

La quatrième phase du processus repose sur l'évaluation finale. Elle permet de recenser les avis des participants afin d'évaluer, et mettre à jour, les caractéristiques de l'outil. Elle traite les cas d'échecs et contribue à améliorer le programme *mentoral*. Lors de cette phase, nous identifions les comportements de valorisation ou de rejet de l'outil. Ainsi, en faisant référence aux témoignages analysés, cette phase est perçue différemment par les *Mentors/Mentees* d'un côté, et par l'organisation de l'autre.

Les premiers la vivent comme une occasion de faire part de leur retour, leur satisfaction ou leur déception. Il s'agit d'un moment de valorisation de l'expérience qui met en avant la particularité de chaque vécu et la singularité des individus. Aucune expérience *mentorale* ne ressemble à l'autre. Chacune revêt un caractère spécifique lié aux individus qui la fondent.

Les responsables, quant à eux, perçoivent cette étape comme un moyen d'évaluer le programme dans son instrumentation. Ils étudient l'adéquation de sa philosophie gestionnaire et les résultats évoqués par les participants. Ils soulignent les conséquences de l'outil auprès de chaque binôme dans l'objectif de l'améliorer et de le proposer dans une nouvelle version pour les vagues à venir. Ce faisant, cette phase est essentielle pour repenser, voire améliorer, la vision simplifiée que les responsables exposent lors du lancement. Elle détermine la phase 5 « *acceptation et réponses aux effets de l'outil* » qui poussent les concepteurs à prendre une des quatre décisions identifiées dans la littérature (Oiry, 2006).

- Possibilité 1 : Refuser de prendre en compte les effets imprévus ;

- Possibilité 2 : Prendre en compte les effets imprévus pour modifier le substrat formel de l'outil ;
- Possibilité 3 : Concevoir un autre instrument pour tenter de limiter les effets imprévus du premier ;
- Possibilité 4 : Prendre en compte les effets imprévus pour reconcevoir l'instrument (substrat formel, philosophie gestionnaire et représentation simplifiée des acteurs).

Nous constatons qu'une appropriation symbolique de l'outil par les *Mentors* et les *Mentees* émerge à ce niveau du processus. Elle donne lieu à des représentations métaphoriques qui apparaissent particulièrement durant l'événement du bilan. Elle renvoie à une prise de recul de la part des participants. Cette approche fait surgir des émotions individuelles exprimant des attitudes positives ou négatives. De plus, nous avons remarqué une mobilisation de la notion d'*expérience mentorale* au détriment du terme *dispositif*, fréquemment évoqué au début du programme. Le changement de ces éléments de langage nous paraît révélateur d'un niveau d'appropriation individuel et subjectif élevé qui conduit à reconnaître l'outil comme une *expérience*. Ce constat défend l'hypothèse que le *mentoring* réside dans la création d'une dimension expérientielle qui est *singulière et idiosyncratique*. Elle se construit « *chemin faisant* » (Frayssinhes, 2015) durant les différentes phases du processus *mentoral* et se confronte à des dimensions rationnelles et socio-politiques qui peuvent émerger. Ainsi, le sens du programme est façonné à travers une *singularité individuelle* qui marque un passage notable d'une représentation objective (philosophie gestionnaire) à une signification subjective, réciproque et expérientielle de l'outil.

Cette approche appropriative expérientielle réside dans une pensée réflexive et partagée par les individus sur un sujet défini. Dans le cadre de notre terrain, nous distinguons essentiellement des pensées en termes de trajectoires de carrière et de développement d'une culture digitale. La perspective expérientielle renvoie alors une considération du caractère subjectif et idiosyncratique du vécu *mentoral* qui s'affirme tout au long des phases du processus. Cette conclusion rejoint notre proposition théorique (Cf. Chap 2. Parag 3.3) qui questionne les composantes d'une *expérience mentorale* et qui suppose l'existence d'éléments subjectifs inconnus, non explorés par la littérature. Dès lors, l'appropriation *expérientielle* émerge comme un nouvel élément dans la phase d'appropriation qui joue un rôle important dans la transition du *mentoring* de la forme d'« *outil* » à la forme d'« *expérience* ».

Section 3. Développement d'un capital de carrière

3.1. Les compétences de carrières

Le capital de carrière résulte d'une combinaison entre six formes de compétences (Arthur *et al.*, 1999; Inkson et Arthur, 2001). Les témoignages recueillis ont permis de décrire le développement de ces composantes dans le cadre d'une relation *mentorale*. En investiguant les caractéristiques de chaque forme de compétence, nous avons tiré des enseignements de différentes natures.

3.1.1. Le *knowing-how*

Premièrement, dans le cadre du *knowing-how*, notre analyse approfondie rejoint la littérature sur le sujet (Arthur *et al.*, 1999; Fleisher, Khapova, et Jansen, 2014) et souligne naturellement l'importance des savoir-faire techniques dans un parcours professionnel. Communément mobilisées dans le cadre d'une carrière nomade et d'une carrière classique, ces compétences sont spontanément développées par les individus. Dans la sphère *mentorale*, cette compétence est visible sous trois dimensions. Nous distinguons un *Knowing-how* technique, un *Knowing-how* managérial et un *Knowing-how* culturel.

- Les *knowing-how* techniques représentent traditionnellement les compétences techniques relatives à l'ensemble de métiers et de postes occupés par l'individu ;
- Les *knowing-how* managériaux regroupent les capacités d'ordre gestionnaire et managérial dans le cadre des équipes de travail. Ils se différencient des compétences techniques de par leur caractère relationnel additionnel ;
- Les *knowing-how* culturels renvoient au aux cultures des métiers en interne et/ou en externe, aux différents contextes et à leurs impacts dans le développement de carrière de l'individu.

Ce constat nous semble enrichir la littérature relative au capital de carrière. Cette différenciation est essentielle, car elle met en évidence le rôle du *mentoring* en fonction du statut de l'individu (*Mentor/Mentee*), du contexte de son travail et de la nature du programme *mentorale* (SAF/574). En effet, nous soulignons que les compétences de *Knowing-how* technique sont identifiées principalement pour les *Mentees*, et ce dans les deux programmes. Alors que, les compétences de *Knowing-how* managérial et de *Knowing-how* culturel sont partagées entre

Mentor et *Mentee*. Ces deux dernières font référence aux nouvelles connaissances retenues lors d'une expérience *mentorale* et transposées dans le cadre du travail. Nous citons l'exemple de la capacité d'écoute, de reformulation et de pédagogie que la relation *mentorale* stimule chez les *Mentors* et qui est transposable dans le cadre de leurs propres équipes de travail (Cf. chapitre 5, paragraphe 4.1). Le développement de ces trois formes de *Knowing-how* est alors fortement associé au contexte professionnel des participants. L'appartenance des binômes à une structure unique et le partage des valeurs communes sont des éléments propices au développement des *knowings-how*. Le partage d'un contexte initial s'avère fondamental pour rendre visible cette compétence et la stimuler davantage.

En outre, ce constat montre une similitude des compétences développées par les participants, en dépit de la nature du programme, et confirme, par conséquent, leur appartenance à une communauté de pratique autour du *mentoring*.

3.1.2. Le *knowing-whom*

Deuxièmement, la littérature parcourue atteste que les compétences relationnelles ou les *knowing-whom* sont prégnantes dans le capital de carrière des participants. Le patrimoine relationnel est attisé grâce aux échanges entre les *Mentors* et les *Mentees*. Cette compétence se développe davantage en raison de l'appartenance à une communauté *mentorale*. En effet, la participation aux événements proposés par les réseaux, comme les ateliers de développement par exemple, joue un rôle complémentaire dans le renforcement des compétences relationnelles. Bien qu'elle soit identifiable chez les deux membres selon les témoignages, cette compétence est dominante chez les *Mentees*. Ces derniers s'appliquent plus à son développement, dans le but d'enrichir leur capital social et secouer la qualité des liens au sein de leur réseau (Jones et Defillippi, 1996; Cadin *et al.*, 2000; Duberley et Cohen, 2010). Nous identifions des liens *forts* entre le *Mentor* et le *Mentee* qui reposent prioritairement sur un sentiment de confiance mutuel (Granovetter, 2000). Ces liens sont effectifs lorsqu'une dimension de réciprocité est présente dans les échanges du binôme. Cette dimension résulte souvent d'un rythme de rencontres régulier et soutenu. Dans le cas contraire, nous identifions des liens *faibles* issus d'une relation discontinuée entre les deux participants, en priorité, et entre ces derniers et la communauté *mentorale*, dans un second lieu. Par ailleurs, les liens faibles avec la communauté sont d'une grande utilité, car ils contribuent à rendre visibles les nouvelles opportunités de carrière,

notamment les opportunités inter-métiers. Ils poussent dès lors au développement d'une vision souple et décloisonnée de la structure du Groupe. Par conséquent, ils procurent un sentiment d'adaptation et d'acceptation de la diversité des profils. Ce constat rejoint la littérature sur les carrières nomades et confirme la portée des réseaux dans l'ouverture sur des nouveaux horizons de carrière (Cadin *et al.*, 2003). Malgré l'enracinement de la carrière des *Mentors* et des *Mentees* dans un contexte d'organisation *classique*, ces derniers se réfèrent à des composantes appartenant théoriquement à des trajectoires nomades. En ce sens, nous soulignons une transférabilité fluide des notions entre les deux courants de carrière.

3.1.3. Le *knowing-why*

Ensuite, nous retenons que la relation *mentorale* stimule les compétences de *knowing-why*. Elle reconforte certains individus dans leur choix de carrière et oriente les autres. La vocation des programmes de *mentoring* proposés semble convenir aux *Mentors* et aux *Mentees* qui soulignent son alignement avec leurs propres valeurs personnelles. L'expérience *mentorale* est aussi vécue comme un défi qui pousse ces acteurs à faire preuve d'autonomie et de courage pour dépasser leurs limites. Ici, l'accent est mis sur les difficultés rencontrées entravant l'avancement de carrière. Qu'elles soient d'ordre personnel, professionnel ou technologique, ces dernières sont mises en évidence et secouées lors de la relation *mentorale*, notamment pour les *Mentees*. Les individus se retrouvent face à leurs faiblesses et repensent l'adéquation entre les attentes privées, les accomplissements professionnels passés et les choix à venir. Dans cette lignée, la mise en situation déclenche une démarche réflexive et donne lieu à des prises de décision relatives à la carrière.

Au-delà de l'aspect individuel, les compétences de *knowing-why* renvoient à une meilleure appropriation des changements de l'entreprise. En repensant ses propres attentes et valeurs, l'individu questionne son positionnement dans le contexte changeant de l'organisation. Deux décisions peuvent dès lors émerger. La première présente une meilleure identification dans le cadre évolutif du Groupe et une articulation entre l'intérêt individuel et le besoin de l'entreprise. Le deuxième renvoie à un rejet et un sentiment de déception, pas forcément vis-à-vis de l'entreprise mais plutôt à l'égard du poste ou du métier occupé. Cela traduit une volonté de procéder à une mobilité, ou de « défier » les blocages du métier, en essayant de résoudre un différend hiérarchique, par exemple (Cf. ch. 5. Section4).

Enfin, les compétences développées de *knowing-why* n'ont pas l'objectif de mettre en valeur le contexte de l'entreprise, ni de sensibiliser les salariés aux changements vécus. Elles visent à renouveler la perception que les individus ont de leur propre parcours de carrière, au sein de l'entreprise ou ailleurs. Ce faisant, elles s'inscrivent dans une démarche de légitimation des choix passés de carrière et poussent les individus à penser le sens qu'ils voudraient lui donner.

Dans ce cadre d'analyse, les contributions autour de l'*identité au travail* apportent une richesse certaine à notre discussion. L'identité au travail semble en partie expliquer les choix de carrière (Grote et Raeder, 2009 ; Mainhagu, Grima, et Defiebre-Muller, 2018). Elle est présentée comme « *une définition de soi dans le contexte de la carrière sur ce que je suis et ce que je veux être* » (Fugate, Kinicki, et Ashforth, 2004, p. 17). Elle dépend fortement du rapport que l'individu entretient avec son travail et la manière dont il s'y identifie (Mainhagu, 2019). Nous relevons dans nos analyses deux types d'identification. Le premier concerne l'identification à l'organisation et à ses valeurs principales de sécurité et de solidarité. Et, le deuxième renvoie à l'identification à un métier particulier.

Dans un contexte individuel, le *mentoring* représente un facteur de construction identitaire de l'individu, qui appuie l'identification au travail et conduit à modeler ses attitudes à l'égard de la carrière. Pour le *Mentee* ainsi que pour le *Mentor*, il symbolise une sphère essentielle dans laquelle le salarié se réalise en mettant en œuvre ses idées, ses expériences et sa personnalité. Or, dans un contexte relationnel, nous rejoignons la perspective *goffmanienne* (Goffman, 1973) qui enracine l'identité de l'individu dans l'expérience sociale avec différents niveaux d'engagement interactionnel. La relation *mentorale*, considérée comme un échange social, semble alors construire une vision de soi « *essentiellement guidée par les signes de reconnaissance, de ses qualités et ses contributions, affirmées ou infirmées par autrui* » (Akremi, Sassi, et Bouzidi, 2009, 666). De plus, cette identité se construit et se déconstruit tout au long de la carrière. Par conséquent, le *mentoring* offre un premier environnement où les participants « *maintiennent* » leur identité et alimente une reconnaissance auprès du binôme, *Mentor* ou *Mentee*. Ce dernier confirme, ou infirme, cette reconnaissance, et facilite implicitement sa transmission auprès de la communauté *mentorale*, qui lui donnera, ensuite, un sentiment de légitimité.

En définitive, le développement des compétences de *knowing-why* lors de l'expérience *mentorale* conduisent à renforcer l'identité au travail, à la fois pour le *Mentor* et pour le

Mentees, ce qui procure un sentiment fort d'identification à l'entreprise et une légitimité vis-à-vis de soi et vis-à-vis de la communauté *mentorale*.

3.1.4. Le *knowing-what*

Les compétences en matière de *knowing-what* consistent initialement à identifier les opportunités de carrière en lien avec un contexte organisationnel particulier (Jones et Defillippi, 1996 ; Bridgstock, 2005). Elles s'avèrent visibles chez les *mentees* de SAF et les *reverse-mentors* des 574. Elles reposent initialement sur la capacité de naviguer entre les règles du jeu au sein du Groupe. Or, notre analyse expose que cette forme ne se limite pas à un seul contexte organisationnel, mais renvoie à toute forme d'opportunités propice à optimiser la carrière de l'individu, en interne comme en externe. Ce *knowing* attribue particulièrement une visibilité aux opportunités présentes dans des métiers différents de celui que l'individu occupe. Ce faisant, le *mentoring* consiste en une passerelle inter-métiers qui rend possible l'ouverture sur de nouveaux corps de métier. Toutefois, cette compétence ne consiste pas à saisir une opportunité de carrière, mais plutôt à l'identifier et à envisager probablement un nouveau choix de carrière. Dès lors, les compétences de *knowing-what* représentent (i) la capacité à identifier des mobilités éventuelles, et (ii) *l'attitude* que l'individu développe face à ces opportunités.

Cependant, la notion *d'attitude de carrière* se développe suite à « *une activité cognitive et émotive d'évaluation des expériences passées et du projet de vie* » (Mainhagu, 2019, p. 4). Cette idée nous amène à considérer que les compétences de *knowing-what* donnent lieu à un processus cognitif qui précède l'engagement dans une nouvelle trajectoire de carrière (Mainhagu, 2019). Le *mentee*, ou le *reverse-mentor*, exprime ainsi différentes attitudes associées au contexte et au contenu de l'opportunité qui se présente.

Par ailleurs, la capacité à identifier une opportunité et l'attitude qui en émerge sont étroitement en lien avec les croyances et notamment l'identité de l'individu au sein de l'entreprise (Mainhagu, 2019). Cela renvoie au *knowing-why* décrit plus haut.

Nous constatons alors que l'expérience *mentorale* offre une opportunité de concevoir une *attitude* de carrière en phase avec ses dynamiques identitaires et professionnelles. Le développement de cette forme de compétence suppose son articulation avec les compétences de *knowing-why*. Il nécessite aussi un recours aux compétences de *knowing-whom* qui donnent accès à des nouveaux rapports sociaux.

A l'issue de l'identification de ces nouvelles opportunités (*knowing-what*), les individus questionnent le meilleur choix et le meilleur moment de saisir une opportunité. Face à un sentiment d'indécision et un défaut de visibilité, la relation *mentorale* est vécue comme un espace de parole pour développer des capacités d'optimisation de carrière d'un point de vue *spatial* en choisissant l'*espace* qui semblerait adéquat (*knowing-where*), et d'un point de vue temporel (*knowing-when*), en saisissant le meilleur moment de procéder à une mobilité.

3.1.5. Le *knowing-where*

Dans le cadre des compétences de *Knowing-where*, l'analyse empirique les révèle sous quatre formes.

(1) La première réside dans une *identification renforcée au poste occupé* à travers la relation *mentorale*. Cette forme rappelle le premier et le deuxième challenge identifiés dans notre état de l'art par Jones et Defillippi (1996) qui visent à maintenir la position de carrière et à apprendre à évoluer dans l'endroit préalablement défini (Cf. Chap 1, Section 2). Elle constitue une réponse à une problématique de plafonnement de contenu qui repose sur « *un sentiment de routine, de non accomplissement personnel, d'absence de défi et d'apprentissage dans le poste...* » (Falcoz, 2011, p. 11). Les participants, qui optent pour cette forme de mobilité, valorisent la stabilité dans leur emploi actuel en signalant tout de même une « *capacité à changer et à évoluer* ». Ce constat s'aligne avec la notion de mobilité « *psychologique* », plutôt qu'une mobilité « *physique* » (Sullivan et Arthur, 2006). La mobilité « *psychologique* » fait référence à l'apparition d'une nouvelle vitalité au travail (Mainhagu, 2019), et couvre un développement des compétences sans changement physique d'emploi (Mainhagu *et al.*, 2018). Elle s'explique par un renouvellement, après une période de lassitude, qui est en phase avec de nouvelles attentes personnelles. Un sentiment d'attachement se découle confirmant l'adéquation entre les aspirations professionnelles et les dynamiques identitaires, à savoir le *knowing-why*. Cette compétence est aussi associée au *knowing-how* technique et/ou managérial qui justifie le choix de carrière. En d'autres termes, si l'on décide d'évoluer dans le même poste, c'est parce que l'individu maîtrise ses compétences techniques et considère son poste comme un endroit propice aux nouveaux apprentissages professionnels.

(2) La deuxième forme renvoie à un changement de corps de métier, voire une reconversion professionnelle volontaire (Negroni, 2005). La participation au *mentoring* renforce, ou fait émerger, la volonté d'orienter ses choix de carrière vers un autre corps de

métier. Étonnamment, ce type de *knowing-where* ne semble pas avoir fait l'objet d'écrits dans la littérature autour du *mentoring*.

(3) La troisième forme consiste à écarter les opportunités de carrière qui ne sont pas en lien avec les besoins et attentes personnels. On l'observe fréquemment auprès des *mentors* qui notifient une absence d'identification dans le corps du métier des *mentees*.

(4) Enfin, la quatrième forme désigne une volonté de quitter le Groupe. Bien qu'elle soit une solution radicale et rarement présente dans nos témoignages, elle se confirme dans les échanges *mentoraux* et met en évidence le besoin singulier des individus qui dépasse la frontière du réseau et de l'entreprise.

Ces quatre formes sont alimentées par une envie commune, celle de choisir un cadre *spatial* qui rend compte des attentes individuelles. Le *knowing-why* semble alors étayer le *knowing-where*. Plus l'équilibre vie privée/vie professionnelle est confirmé, plus la capacité de se positionner dans un espace optimisant la carrière émerge spontanément. Cette compétence est également associée au *knowing-whom* et aux liens construits dans le cadre de la relation *mentorale*. Ces liens, qu'ils soient *faibles* ou *forts*, donnent une visibilité à des nouvelles opportunités de carrière (*knowing-what*) qui aident les individus à choisir le poste, le métier ou tout simplement l'endroit qui leur correspond le mieux.

En faisant le lien avec notre revue de littérature, nous n'avons révélé aucun cas d'individu répondant directement au troisième challenge de Jones et Defillippi (1996) et indiquant un mouvement vers le cœur du métier et une croissance en termes de responsabilité. *A priori*, l'unique situation qui peut renvoyer à ce challenge relève d'un détournement d'usage par un des membres du comité du réseau ayant profité du programme *mentorale* pour aspirer à plus de pouvoir et accéder à un cercle hiérarchique fermé de haut managers (Cf. Chap 5, Section 3).

3.1.6. Le *knowing-when*

Le *knowing-when* traduit une capacité de choisir le moment d'une mobilité de carrière, notamment pour les *mentees* (Jones et Defillippi, 1996). Notre analyse va au-delà de la littérature sur le sujet et illustre deux formes de *knowing-when*.

(1) La première est en lien direct avec le programme de *mentoring*. Elle consiste en l'exercice de réflexion qui précède la participation au programme. Elle renvoie à la capacité d'identifier le « meilleur » moment pour recourir à un mode d'accompagnement. Cette capacité

se développe après la première phase de communication qui annonce l'ouverture des candidatures. Cette étape suppose de remplir une fiche de participation au programme en étayant les besoins et les raisons d'inscription. Force est de constater que cette étape de pré-appropriation joue un rôle considérable dans la réflexion autour du programme, pour le *Mentor* et pour le *Mentee*. Elle leur permet de décider, ou non, de s'engager au programme et de poursuivre un exercice réflexif.

(2) La deuxième forme est celle que l'on retrouve dans l'état de l'art. Il s'agit des compétences d'« *optimisation* » de carrière sous le prisme « *temporel* ». Les témoignages soulignent sensiblement une capacité de « temporaliser » les envies de mobilité et de ne pas céder à la précipitation pour saisir les opportunités présentes. Grâce aux compétences de *knowing-whom* mobilisées dans la relation *mentorale*, les *mentees* obtiennent des conseils quant au meilleur « *timing* » de mobilité, géographique par exemple. Les *knowing-whom* mettent en valeur la dimension temporelle de la carrière.

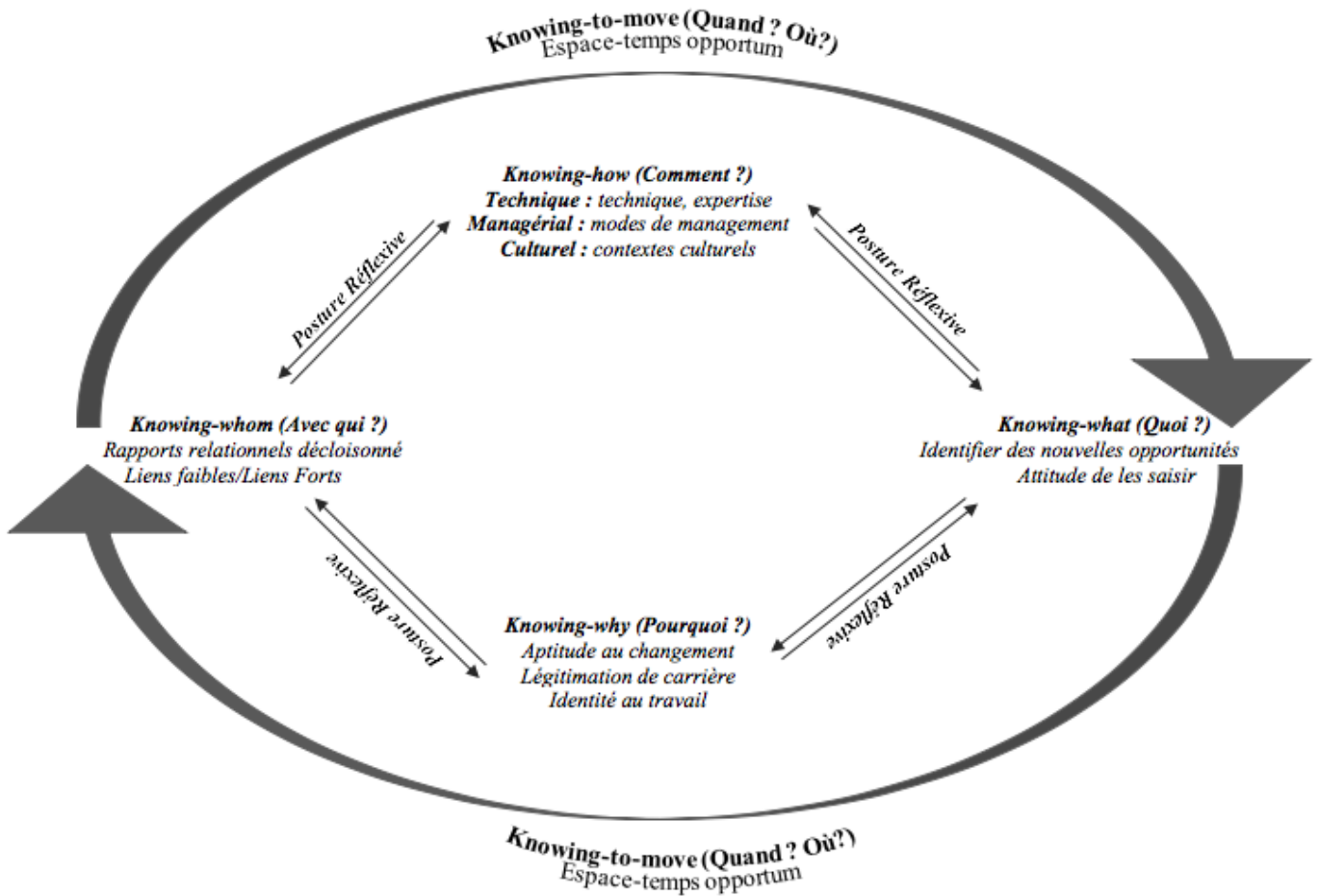
Cependant, il nous paraît évident que le choix *temporel* (*knowing-when*) ne peut être envisagé sans le choix *spatial* (*knowing-where*). Les *mentees* qui font part d'une *attitude* de mobilité, choisissent à la fois le lieu et le moment de cette mobilité. Ces deux compétences émergent d'une façon complémentaire. Nous renonçons dès lors à l'idée de séparer le *knowing-when* et le *knowing-where*. La dichotomie conceptuelle entre ces compétences biaise notre réflexion et ne reflète pas le réel, à notre sens. Ces deux derniers sont envisagés d'une façon indissociable. Par la même occasion, les sciences cognitives désignent ces deux notions simultanées par le terme de « *mouvement* » (Guy, 2016). Ce mouvement engendre l'espace et le temps comme deux faces inséparables de la même substance. L'espace est alors le point de vue global et immobile, et le temps est le point de vue séquentiel et mobile. Ainsi, nous pouvons parler de compétences permettant un *mouvement de carrière* optimisé. Nous désignons cette compétence de « *knowing-to-move* » et nous la définissons comme l'ensemble des capacités conjointes d'identification d'un temps et d'un espace opportun pour l'optimisation de la carrière.

Enfin, le rapport espace-temps ne peut être effectif sans une articulation avec les différentes compétences de carrière. Développer de nouvelles connaissances (*knowing-whom*), n'a pas d'utilité si ces liens ne sont pas mobilisés dans un objectif de carrière (*knowing-what*). De même, rendre visible des opportunités de carrière (*knowing-what*) n'aura aucune importance, si ces dernières ne sont pas saisies à un moment donné (*knowing-when*). Ou encore, acquérir des compétences techniques ou renouveler sa vision managériale (*knowing-how*)

s'avère stérile si ces compétences ne sont pas mises au service d'une optimisation de carrière. Nombreux sont les exemples qui mettent en avant l'interaction entre les compétences de carrière. Cette combinaison au sein du capital de carrière s'établit dans un cadre d'espace-temps bien particulier. Dès lors, il nous semble que les compétences de *knowing-to-move* dessinent les contours du capital de carrière et déterminent ses frontières temporelles et spatiales. Cependant, ces compétences ne peuvent interagir qu'en présence d'une démarche réflexive et d'un questionnement individuel continu.

Ce constat tente d'enrichir la littérature en matière des compétences de carrière. Sous l'impulsion des recherches sur le sujet, nous proposons de compléter l'illustration de Parker, Khapova, et Arthur (2009) et d'ajouter un niveau d'analyse à sa contribution relatives à l'interaction entre les formes de *knowing* (Cf. Chap 2. Parag 2.3). La figure 1 qui suit illustre notre réflexion.

Figure 16. Interaction entre les formes de knowing de carrière



Cette figure distingue, dans un premier, les différents *knowing-how techniques, managériaux et culturels*. Nous rajoutons ensuite le *knowing-what* qui n'a pas été pris en considération dans l'illustration antérieure de Parker, Khapova et Arthur (2009). Nous soulignons, enfin, l'interaction entre les formes de *knowing* grâce à une posture réflexive dans un espace-temps (*knowing-to-move*) opportun. Ce *knowing* peut être considéré comme une « *méta-compétence* » (Falcoz, 2011 ; Theurrelle-Stein et Barth, 2017) de l'individu en situation de travail. En d'autres termes, il constitue la toile de fond dans laquelle les compétences de carrière se positionnent. Le développement des *knowings* s'établit dans un cadre temporel et spatial en mouvement. Dès lors, le *knowing to-move* traduit implicitement une dynamique dans le capital de carrière. Cette dynamique est davantage renforcée grâce à une posture réflexive de l'individu.

3.2. Le *knowing réflexif* : composante clé de l'expérience *mentorale*

3.2.1 Émergence de la compétence réflexive

Bien que les compétences de « *mouvement de carrière* » soient renforcées dans une expérience *mentorale*, leur développement n'est réel que lorsque la relation est réciproque et fait preuve d'un échange de réflexion entre le *Mentor* et le *Mentee*. Or, atteindre cette nature de relation nécessite en amont une appropriation *sociocognitive* et, principalement, *expérientielle* de la part du *Mentor* et du *Mentee*. A cet égard, supposer qu'une expérience *mentorale* est uniquement bénéfique au *Mentee* constitue une première limite qui freine la réciprocité de la relation et la rend basée sur « *ce que le mentee peut en tirer* ». Cette posture biaisée inscrit sciemment le *Mentor* dans une position de « *donner* » et le *mentee* dans une position de « *recevoir* ». Bien que les impacts sur le *Mentee* soient plus visibles et s'interprètent facilement par une mobilité physique ou psychologique, ceux du *mentor* s'interprètent par un raisonnement renouvelé, notamment en matière de *knowing-how* managérial et culturel. A ce titre, le croisement entre les pensées individuelles et les visions partagées entre le *Mentor* et le *Mentee* donne lieu à un exercice réflexif d'ordre personnel et professionnel. Il existe d'innombrables formes à la question de réflexivité (Thoreau et Despret, 2014), mais celle que l'on observe dans ce cadre *mentoral* réside dans une quête de progrès sur soi-même et sur la carrière. Cette réflexivité se découle en deux temps.

(1) En premier lieu, elle s'apparente à une auto-analyse qui vise à valoriser l'individu vis-à-vis de lui-même et vis-à-vis de ses pairs (Dardouri et Falcoz, 2018). Elle rend compte de l'influence de l'individu dans la transformation de ses propres savoirs et l'invite à questionner ses représentations et ses croyances (Fronty, 2017). Ainsi, nous reconnaissons l' autoréflexivité ou *self-reflexivity* de Cunliffe (2009a, 2009b). Comme son nom l'indique, elle se réfère au dialogue intérieur que l'individu tient lors d'une expérience *mentorale*. Elle fait émerger les réactions inconscientes et révèle les perceptions personnelles ancrées, afin d'inviter l'individu à investiguer ses envies et à repenser ses fondements. Cette étape est critique et déstabilisante et s'applique principalement aux *Mentees* au début du programme (Dardouri et Falcoz, 2018). La nature inconfortable de cette étape explique, en partie, un éventuel rejet du programme dû au manque d'appropriation ou l'absence d'identification à son usage.

En partant d'un besoin initial, les *Mentees* commencent la relation *mentorale* avec un questionnement essentiel rythmé par la pédagogie du *Mentor*. Cette étape apparaît au début de

l'expérience *mentorale*. Investir une posture réflexive conduit, naturellement, à la phase de « *maturation* » de l'outil. Ce faisant, les *mentees* repensent les contours de leur carrière et reviennent sur leurs expériences passées. Ils interrogent l'adéquation de leurs propres valeurs avec les actions antérieures et secouent leur *knowing-why*. Cette position donne du sens au trajet parcouru et clarifie l'*attitude* de carrière que l'on souhaite mobiliser dans l'avenir (*knowing-what*). Le partage de ces éléments avec le *Mentor* appuie un sentiment de confiance et soutient une liberté d'expression centrée sur un effort de verbalisation et de reformulation spontanée.

Cette phase paraît visible au début du *mentoring* de SAF. Pour le *mentoring* des 574, une nouvelle variable vient la compléter. En effet, les *reverse-mentees* ne se contentent pas de repenser leur parcours de carrière, mais font émerger tout ce qui a trait avec leur aptitude au changement. En d'autres termes, ils réalisent un exercice d'auto-évaluation relatif à l'adaptation au changement dont ils ont fait preuve dans d'autres expériences de carrière et de vie. Cela s'avère visible lorsque les *reverse-mentees* comparent l'usage du digital au sein de l'entreprise avec l'usage personnel des applications de leurs enfants. Ou encore, lorsqu'ils comparent leur capacité de s'adapter au sein de l'entreprise avec la capacité de comprendre les nouveaux « *gadgets* » technologiques et le langage de leurs proches de jeune âge. Dès lors, l'effort d'autoréflexivité vise, quelque part, à rassurer le *reverse-mentee* quant à sa capacité de s'adapter en tant qu'individu dans la Société, et sa capacité d'adapter sa carrière et ses projets aux nouvelles formes qui apparaissent.

Du côté du *Mentor*, cette posture réflexive est identique pour le *mentoring* SAF et 574. Elle a fréquemment émergé pour appuyer un sentiment de légitimité du parcours de carrière. Contrairement aux *Mentees*, le *Mentor* raconte son parcours de carrière non pas dans le but de l'améliorer ou de le questionner, mais dans le but de soutenir le sentiment mutuel de confiance et la réciprocité de la relation. Or, chemin faisant, en racontant les tenants de sa carrière, il se remémore les difficultés vécues et celles à venir, les aspirations du début de parcours et les échecs rencontrés ou à éviter. A travers cet exercice réflexif, le *Mentor* légitime sa propre carrière en exposant ses compétences existantes de *knowing-where*, *knowing-when* et de *Knowing-what*. En mobilisant cette posture, il se convainc lui-même de son *knowing-why* et le reconnaît davantage.

(2) De ce premier comportement se dégage une deuxième forme de réflexivité qui positionne les croyances repensées en amont, au sein du contexte du Groupe. Cette forme de réflexivité critique ou *critical reflexivity* (Cunliffe, 2009a, 2009b ; Chanut, Diochon, et Falcoz, 2013) met en association la culture du Groupe SNCF avec les besoins et les attentes des

individus. Elle traduit un passage d'un questionnement subjectif autour de la personne, à un questionnement objectif autour du collectif et du contexte auquel l'individu appartient. Elle est désignée de « critique » car elle invite à une mise en application du premier exercice réflexif dans un contexte particulier. Elle conduit à questionner les éléments contextuels et à s'interroger sur le cadre de l'entreprise, ses valeurs et son évolution. Cette forme renforce l'inscription du programme *mentoral* dans le Groupe et rappelle ses paramètres instrumentaux et notamment sa philosophie gestionnaire et sa vision simplifiée.

De cette réflexivité surgit premièrement une appropriation rationnelle et socio-politique de l'outil. Un croisement avec l'autoréflexivité établie en amont, permet ensuite une appropriation psycho-cognitive, en référence aux besoins individuels, et une appropriation symbolique, en référence aux croyances remises en cause. Dès lors, la réflexivité critique s'applique à la fois aux *Mentees* et aux *Mentors*.

Du point de vue des *Mentees*, cette phase interroge les compétences relatives au « mouvement de carrière » (*knowing-when et knowing-where*) et contribue à développer les *knowing-whom et les knowing-how*. Alors que pour les *Mentors*, elle confirme un *knowing-whom* et un *knowing-how* culturel. D'ailleurs, le *knowing-how* culturel peut être davantage renforcé si le *Mentors* décide d'aller à la rencontre du *Mentee* dans son univers de travail (Cf. Chap 5. Section 3).

De plus, la réflexivité critique renvoie également à une adaptation de la façon d'être et d'interagir en fonction de l'environnement dans lequel l'individu évolue (Cunliffe, 2009a). Ce concept comprend la conscience de soi et les compétences de maîtrise personnelle (Davrou, Fronty, et Browne, 2017). Parmi ces compétences, nous retrouvons la liberté de penser sans limites, l'introspection pour comprendre les comportements, les réactions et les sentiments autour de soi (De Déa Roglio et Light, 2009). Dès lors, la réflexivité apparaît comme une compétence d'un manager qui s'apprend, se construit, s'améliore. La littérature la classe dans le registre des compétences d'un manager agile qui fait face à des environnements turbulents (Davrou *et al.*, 2017 ; Fronty, 2017). Les managers agiles sont invités à mieux questionner les comportements et les réactions qui passent inaperçus dans le but d'expérimenter de nouvelles méthodes d'agir (Joiner, 2009). La réflexivité est ainsi définie comme « *la pierre angulaire d'un management éthique et agile* » (Cunliffe, 2009a).

Ce constat s'aligne avec notre analyse relative au comportement des *mentors* qui appréhende le *mentoring* comme un levier permettant d'avoir des feedbacks et de comprendre les réactions de leurs équipes. Nous avons, à titre d'exemple, cité le cas des *mentors* hommes

qui questionnent les réactions des *mentees* femmes afin de comprendre leur comportement. Ce faisant, ces derniers parviennent à mieux comprendre les réactions des femmes dans leurs propres équipes. Compte tenu de cet usage, la réflexivité tend à stimuler une intelligence émotionnelle des managers (Goleman, 1998) qui consiste en une meilleure connaissance et gestion de ses états intérieurs, ses capacités, ses intuitions et ses pulsions (Davroul *et al.*, 2017). L'intelligence émotionnelle traduit une capacité d'adaptabilité, autrement dit, « *une flexibilité dans la gestion des changements* » (Davroul *et al.*, 2017, p. 21).

Dans cette lignée, les écrits mettent en association le self leadership des managers et la réflexivité sous sa forme critique (Ay, Karakaya, et Yilmaz, 2015). En définitive, la réflexivité, notamment critique, constitue une compétence capitale pour les individus. Elle participe à développer une capacité d'agilité et à renforcer l'intelligence émotionnelle. Bien qu'elle ne soit pas l'apanage des seuls *mentors*, les témoignages reflètent une meilleure capacité d'adaptabilité, d'écoute, d'empathie et de communication de la part des *mentors*. Nous considérons alors que la réflexivité critique des *mentors* contribue à développer une capacité d'agilité et une « *réelle aptitude aux rapports humains et au travail en équipes* » (Mignonac *et al.*, 2003)

Par ailleurs, la réflexivité donne un sentiment de satisfaction, ou de frustration, à l'égard de l'entreprise, de par la remise en cause de la cohérence entre les valeurs individuelles et la culture organisationnelle, pour le *Mentors* et pour le *Mentee*. Dans le cas d'une satisfaction, une volonté de valorisation de l'expérience *mentorale* surgit (Cf. chapitre 5. Section 5). Qu'elle soit interne ou externe, cette volonté répond à une envie de mettre en visibilité les apports du *mentoring* dans le développement personnel et professionnel.

En sommes, nous suggérons que ces éclairages réflexifs façonnent les apports de l'expérience *mentorale* en termes de compétence de carrière. Ce constat confirme, par ailleurs, qu'il n'est pas envisageable de traiter les compétences de carrière d'une façon dissociée. Nous développons l'hypothèse qu'en absence d'une activité réflexive, un défaut d'appropriation du *mentoring* serait observé et les apports du programme seraient limités. Le cas échéant, l'expérience *mentorale* s'avère non optimisée, voire inexistante, et les apports en termes de carrière se limiteront au développement d'un *knowing-how* technique qui ne serait pas mobilisé dans l'entreprise.

Enfin, notre étude appuie que l'activité réflexive assure la combinaison entre les *knowings* du capital de carrière et permet la transférabilité de ses compétences dans un contexte culturel évolutif. Par conséquent, nous suggérons qu'une expérience *mentorale* « *aboutie* »

nécessite du *Mentor* et du *Mentee* le développement d'un *knowing* essentiel, que nous qualifions de « *réflexif* », qui assure l'interaction entre les différents *knowings* du capital de carrière (Dardouri et Falcoz, 2018).

Nous considérons alors le *mentoring* comme un levier d'apprentissage de dispositions réflexives. Une recherche parallèle des considérations théoriques autour de la réflexivité permet de définir le *knowing réflexif* comme une condition sine qua none du développement professionnel et personnel, dans un contexte d'apprentissage expérientiel au travail (Theurelle-Stein et Barth, 2017). Cette contribution appréhende le *knowing* réflexif comme une compétence individuelle permettant de « *capitaliser chaque expérience pour en tirer des apprentissages et adapter son comportement* » (Theurelle-Stein et Barth, 2017, p. 146).

3.2.2 La posture réflexive contribue-t-elle à la posture collaborative ?

Lors de notre analyse, nous avons découvert l'émergence de comportements relevant d'un agir collaboratif (Sanojca, 2018). Ces comportements reflètent une envie collective de construire des liens en vue de réaliser, volontairement, une œuvre commune (Dejours, 1993 ; Sanojca et Eneau, 2015). Une attitude collaborative est quasiment présente dans toutes les relations *mentorales* traitées.

Elle décrit, premièrement, une collaboration en termes de compétences techniques, observée dans le cadre des 574 (Cf. Chap 5, Section 5). Nous évoquons des compétences collaboratives lorsque les *reverse-mentors* et les *reverse-mentees* manipulent un nouvel outil, ensemble et en même temps, et lui créent un usage commun pour les deux. Dans certains cas, cet usage est appliqué ultérieurement dans le cadre des équipes du *Mentor* et du *Mentee*. La relation *mentorale* s'avère propice à l'émergence des compétences collaboratives. A notre sens, cette émergence se rapporte à une appropriation *réussie* de l'outil de *mentoring* et stimule davantage la réflexivité critique des individus.

En outre, l'attitude collaborative se définit par le vocabulaire choisi par les participants (Sanojca et Eneau, 2015 ; Sanojca, 2018). Une telle attitude apparaît dans l'échange récurrent d'expressions renvoyant à l'« *humilité* » et la « *bienveillance* » de la part des *Mentors*, et au « *lâcher prise* » de la part des *Mentees*. Ces registres sémantiques décrivent une prise de perspective et une forme visible de l'état d'esprit de mutualisation (Sanojca, 2018). Dans cette ligné, nous avons relevé une capacité de structuration et de reformulation explicites de la part des *Mentees*, appuyée par la pédagogie du *Mentor*. Ces compétences de communication

optimisent le partage et la compréhension mutuelle au sein de la relation *mentorale* et influencent le degré de collaboration (Hesse, Care, Buder, Sassenberg, et Griffin, 2015 ; Sanojca, 2018). Ainsi, la capacité communicative donne lieu à un état d'esprit collaboratif partagé entre le *Mentor* et le *Mentee*. L'emploi d'un langage qui relève de la collaboration renvoie aussi à l'approche appropriative *expérientielle* que nous avons soulevée plus haut (Cf. chapitre 6. parag 2.4). Elle rend compte du langage dans l'émergence d'une collaboration entre le *Mentor* et le *Mentee* et la construction d'une notion d' « *expérience* » de *mentoring*.

Une autre forme de collaboration réside dans l'utilisation active des plateformes collaboratives, dédiées au programme, et dans la participation aux ateliers et aux événements du réseau. Les rencontres entre les membres stimulent la collaboration et participent à une construction commune des connaissances (Theurrelle-Stein et Barth, 2017). Elles donnent lieu à des échanges de pratiques au niveau de la communauté *mentorale* et à une co-conception de l'outil. Nous constatons alors un passage d'une collaboration au niveau de la dyade à une collaboration au niveau de la communauté.

Nous désignons, par convenance, ces nouvelles attitudes collaboratives comme un *knowing collaboratif* qui émerge à l'issu d'un effort réflexif lors de l'expérience *mentorale*.

3.3 Éléments de réponse aux questionnements de recherche

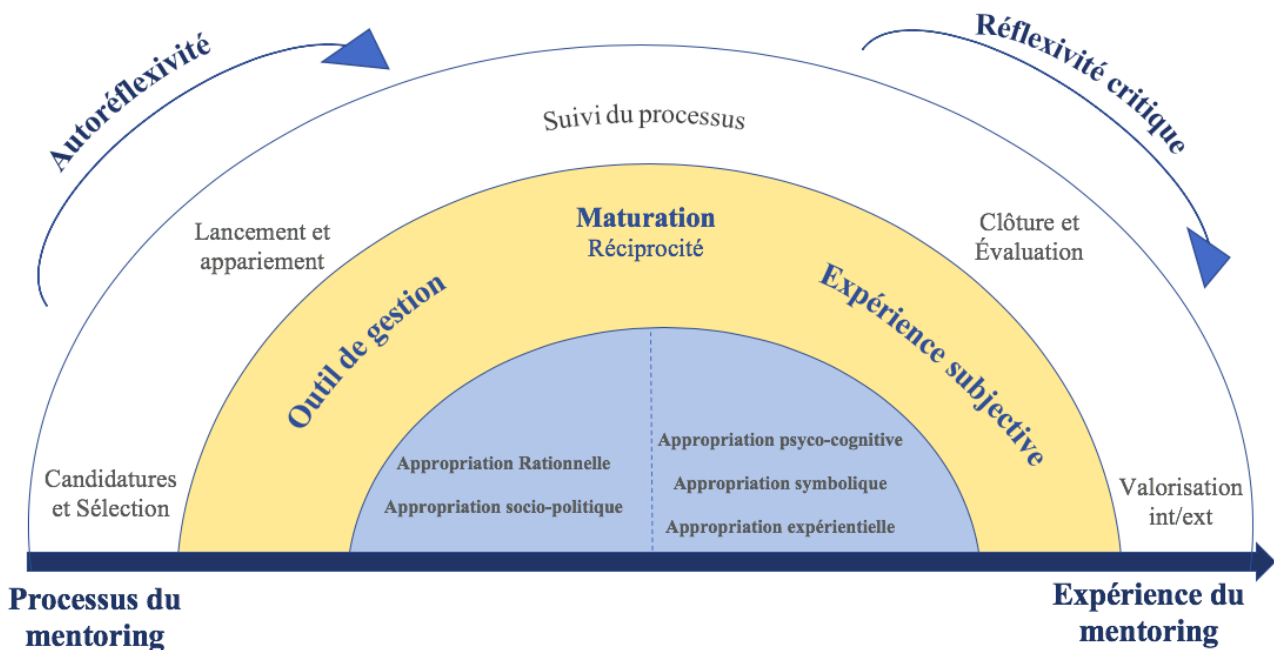
3.3.1. Définir une « *expérience mentorale* »

Avant de répondre aux questionnements de notre recherche, il nous paraît pertinent de définir les contours d'une expérience *mentorale*. Notre proposition théorique (Cf. chapitre 2. Section 3) a cerné les premiers contours de cette expression. En effet, nous l'avons présentée comme une « *une relation unique, construite socialement et appropriée individuellement, entre un mentor et un mentee contribuant à développer les compétences de carrière des deux acteurs appartenant à un cadre organisationnel défini* ».

Notre analyse enrichit cette proposition et y associe la dimension de réciprocité et de réflexivité qui sont fondamentales. Dès lors, nous définissons une expérience *mentorale* comme une « *relation d'accompagnement interpersonnelle, entre un mentor et un mentee mobilisant chacun une posture réflexive qui assure la réciprocité dans les échanges et conduit au développement et à l'interaction entre les compétences de carrière, dans un cadre organisationnel défini.* »

Cette définition ne met pas en valeur l'émergence d'une phase de maturation, ni les perspectives d'appropriation. Le concept d'expérience *mentorale* n'est pas simple à définir, ce qui reflète sa densité (Dumouchel, 2016). Afin de présenter toutes ses composantes, nous choisissons de procéder par illustration graphique. La figure 2 qui suit revêt une double fonction. Elle renseigne sur l'ensemble des composantes d'une expérience *mentorale* et présente une modélisation de cette dernière.

Figure 17. Proposition d'un cadre représentatif d'une expérience mentorale



Notre schéma se lit de gauche à droite, dans le sens des flèches, et du haut vers le bas. Il bénéficie de trois niveaux, blanc, jaune et bleu. Le premier niveau, en blanc, correspond au vécu individuel. Il présente les différentes phases d'un processus de *mentoring* tel qu'il est présenté par l'entreprise (lancement des candidatures et sélection, lancement et appariement, suivi du processus clôturé et évaluation). À ces phases, nous rajoutons la valorisation interne/externe qui constitue une étape supplémentaire d'après nos analyses. Cette étape peut être évaluée dans le cadre du programme.

Le deuxième niveau, en jaune clair, correspond au vécu individuel. Il illustre le passage du *mentoring* d'un statut d'un *outil de gestion* à un statut d'*expérience individuelle* subjective, à travers une phase de *maturation*. Cette phase émerge dans le cas d'une régularité des rencontres. Elle est régie par des échanges réciproques et par une activité réflexive de deux natures, autoréflexive et critique. Le programme est vécue comme une « *expérience* » interpersonnelle avec une appropriation valorisant la subjectivité des individus.

Le troisième niveau, en bleu, rend compte de la nature de l'appropriation mobilisée et fait le lien avec les niveaux au-dessous. Un trait discontinu montre qu'une perspective appropriative n'est pas univoque à une étape particulière. Nous soulignons, toutefois, une apparition fréquente de l'appropriation rationnelle et de l'appropriation socio-politique au début du processus qui traduit le respect des règles fournies par le réseau. Lors de cette phase, un détournement d'usage peut émerger suite à une appropriation socio-politique.

Cette illustration réunit les éléments saillants d'une *expérience mentorale*. Elle a le mérite de clarifier nos résultats et de préparer la réponse à notre problématique de recherche. Nous sommes, néanmoins, consciente des limites que ces raccourcis peuvent présenter.

3.3.2. Répondre à notre problématique de recherche

Nous rappelons que notre problématique de recherche s'articule comme suit :

Comment l'expérience mentorale contribue-t-elle au développement des compétences de carrière des mentees et des mentors dans un cadre organisationnel ?

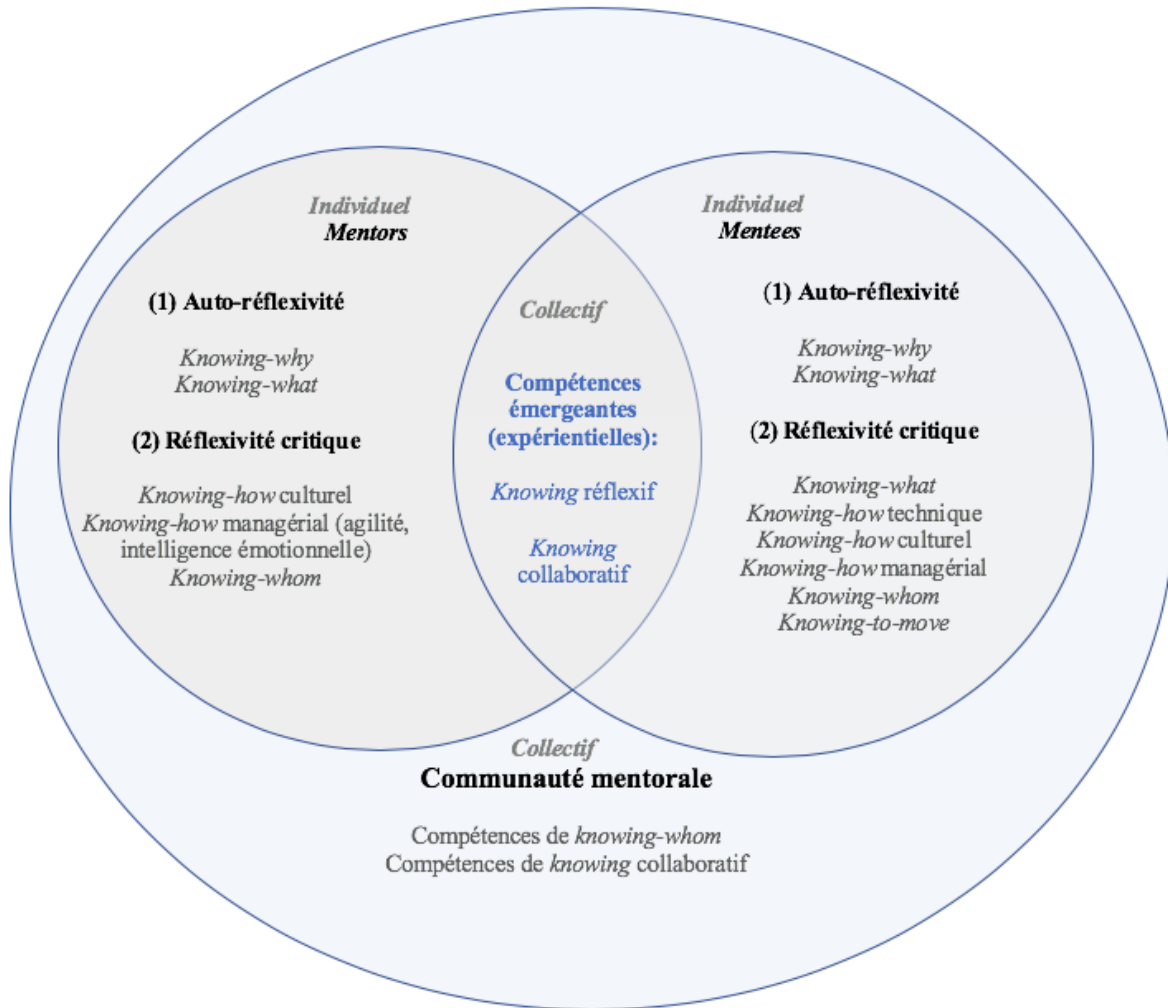
Précisons de prime abord que le *mentoring* est lancé comme un outil permettant de pallier les insuffisances d'accompagnement au sein d'une entreprise. Lors des échanges entre les *mentees* et les *mentors*, ces derniers se l'approprient d'une façon individuelle et idiosyncratique et procèdent à un exercice d'autoréflexivité. Cette première forme de réflexivité pousse le *mentee* à interroger son *knowing-why* pour donner du sens à la carrière parcourue et clarifier l'attitude de carrière à mobiliser dans l'avenir (*knowing-what*). La compétence réflexive le pousse aussi à questionner son aptitude personnelle au changement. Du côté du *mentor*, l'autoréflexivité permet de reconnaître et de légitimer davantage vis-à-vis de soi le *knowing-why* et le *Knowing-what* de carrière. Ce premier exercice de réflexivité conduit à une phase de maturité et crée un sentiment de réciprocité au sein de la relation *mentorale*. Cela amène à une réflexivité critique qui met en application l'autoréflexivité dans le cadre de l'entreprise. Pour les *mentees*, les questionnements autour de soi deviennent des questionnements autour des opportunités à saisir (*knowing-what*), des relations à développer (*knowing-whom*), des métiers et des postes à pourvoir (*knowing-where*), du meilleur moment de les pourvoir (*knowing-when*) et de nouvelles méthodes de travail (*knowing-how*). Pour les *mentors*, la réflexivité critique traduit un développement du *knowing-whom*, dû aux nouvelles connaissances établies dans le cadre du programme, et un développement du *knowing-how* managérial dû aux méthodes de travail agiles et à l'intelligence émotionnelle développée. Enfin,

la réflexivité critique stimule le *knowing-how* culturel du *mentor* associé au contexte du travail du *mentee* à accompagner.

Le croisement entre les différents niveaux de réflexivité des deux membres contribue à appuyer la réciprocité et le partage au sein de la relation *mentorale*. Il contribue également à faire émerger un *knowing collaboratif* entre le *mentor* et le *mentee*. Ce *Knowing collaboratif* s'avère renforcé dans le cas d'une présence active sur les plateformes collaboratives, ou la participation aux ateliers et aux événements du réseau. Ces derniers permettent la construction commune des connaissances et stimulent l'esprit de collaboration. En ce sens, les compétences réflexives sont essentielles dans le passage d'un processus de *mentoring* à une expérience *mentorale*. Elles sont au cœur de l'interaction entre les *knowings* du capital de carrière.

En conclusion, une expérience *mentorale* conduit au développement des compétences de carrière des *mentors* et des *mentees*, à travers les compétences de réflexivité qui permettent l'émergence d'une appropriation expérientielle centrée sur la réciprocité de la relation *mentorale*. La figure 2 illustre cette conclusion et distingue les apports d'une expérience *mentorale* dans le capital de carrière des *mentees* et des *mentors*.

Figure 18. Apports d'une expérience mentorale dans le capital de carrière des mentees et des mentors



3.4. Modélisation d'une expérience *mentorale*

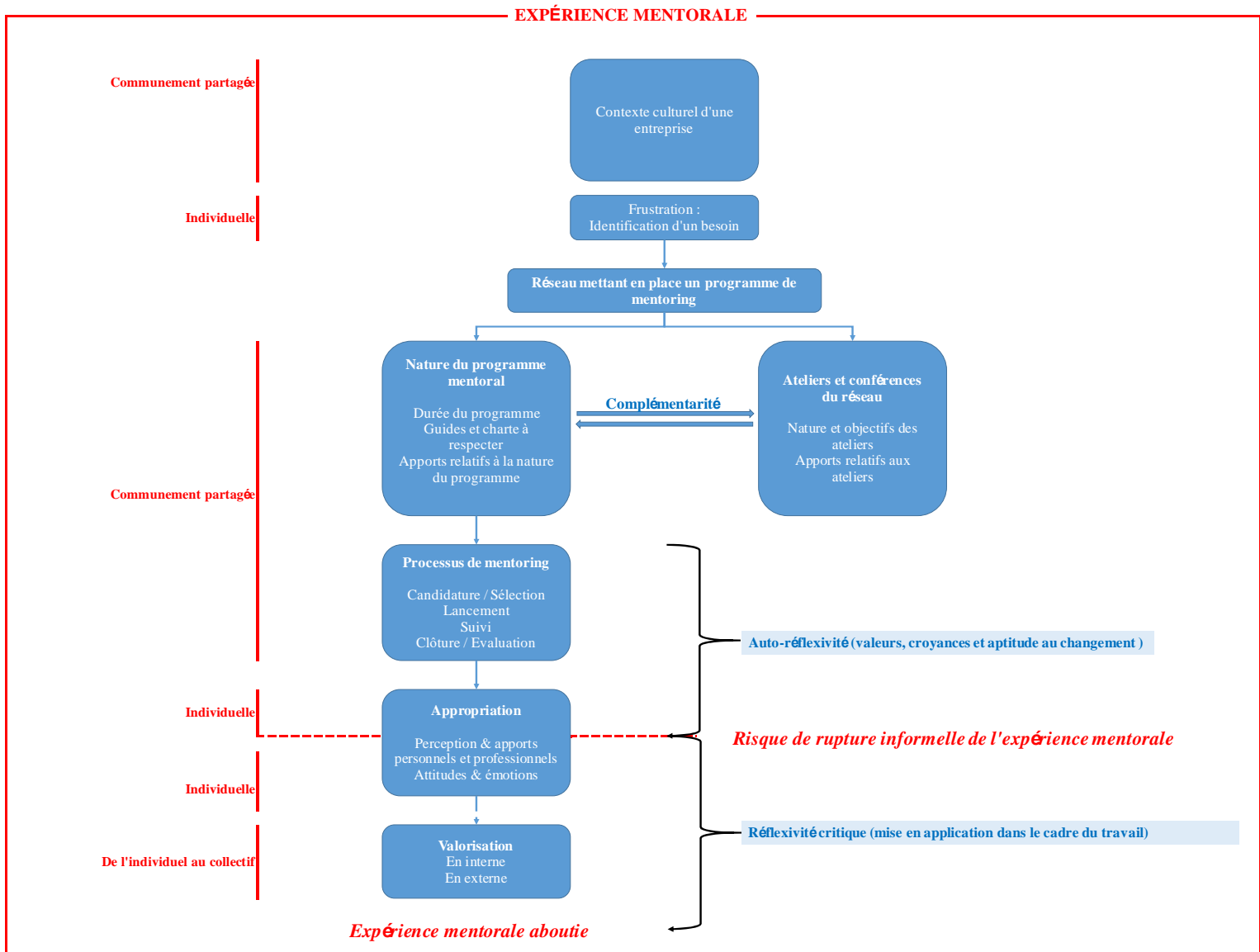
Nous avons réalisé une restitution dans l'entreprise qui a permis de modéliser le vécu *mentorale* pour le *mentee* et le *mentor* (Cf. Chap 3, parag 1.2.3). Cette étape vise à valider la scientificité de nos résultats et à assurer la représentation adéquate des réalités observées et interprétées. Elle reposait sur 4 parties principales :

- Objectifs du travail doctoral ;
- Déroulement de l'étude ;
- Analyse de l'étude ;
- Préconisations et pistes d'amélioration.

La restitution apparaît comme un gage de transparence et de représentativité des réalités recueillies. En puisant dans des références purement académiques, nous avons présenté les contours d'une « *expérience mentorale* », les enjeux d'une meilleure appropriation du programme et ses apports sur la réflexivité et l'intelligence émotionnelle de ses participants. Le défi était de « *ramener des concepts académiques à un langage accessible* » (Dumouchel, 2016, p. 387). Nous avons fait le choix de centrer nos résultats autour du développement des compétences réflexives des *mentors* et des *mentees*, et leur rôle clé dans un management agile, notamment pour le *Mentor*. Dans l'annexe 10, nous présentons des extraits de notre restitution finale.

L'interprétation des résultats recueillis et le débat qui s'en est suivi ont contribué à appréhender le *mentoring* sous un prisme différent. En invitant les responsables à prendre de la hauteur et à suivre un cheminement d'analyse qui dépasse leur ancrage dans le Groupe, nous avons tenté de co-construire avec elles une nouvelle représentation du *mentoring*. Cette représentation a abouti à une modélisation d'un programme de *mentoring*. En effet, l'ensemble des analyses réalisées au sein de SAF et les 574 ont contribué à construire une grille de lecture mettant en lumière une conceptualisation d'une « *expérience mentorale* ». La figure 4 présente cette grille. Elle constitue une trame de fond ayant une double utilité. Elle peut être appliquée dès le lancement d'un programme de *mentoring* comme une feuille de route à suivre avec des étapes et des phases critiques à respecter. Ou alors, elle peut être appliquée à la fin du programme, lors de l'évaluation, pour retracer les phases vécues, les comportements, au cas par cas, et comprendre l'échec de certaines expériences.

Figure 19. Modélisation d'une expérience mentorale dans un cadre organisationnel



En dépit de la nature du programme, notre grille affiche un ordre de passage d'une étape à une autre permettant de retracer le vécu de cette expérience. Initialement, notre grille positionne le *mentoring* dans un contexte organisationnel. Les limites de ce contexte deviennent source de frustration et d'inquiétude et font émerger un besoin individuel. De ce besoin se découle la volonté d'appartenir à un réseau susceptible de remédier aux insuffisances organisationnelles. A l'instar des 574 ou SAF, différents réseaux peuvent proposer un programme *mentorale*. D'une façon générale, les réseaux d'entreprise disposent d'un ensemble d'ateliers et de conférences pour répondre à leur vocation. Il serait alors pertinent d'articuler ces ateliers avec l'activité *mentorale*. En ce sens, les ateliers permettent de nourrir le programme de *mentoring*. Cette complémentarité peut s'avérer très bénéfique pour le réseau.

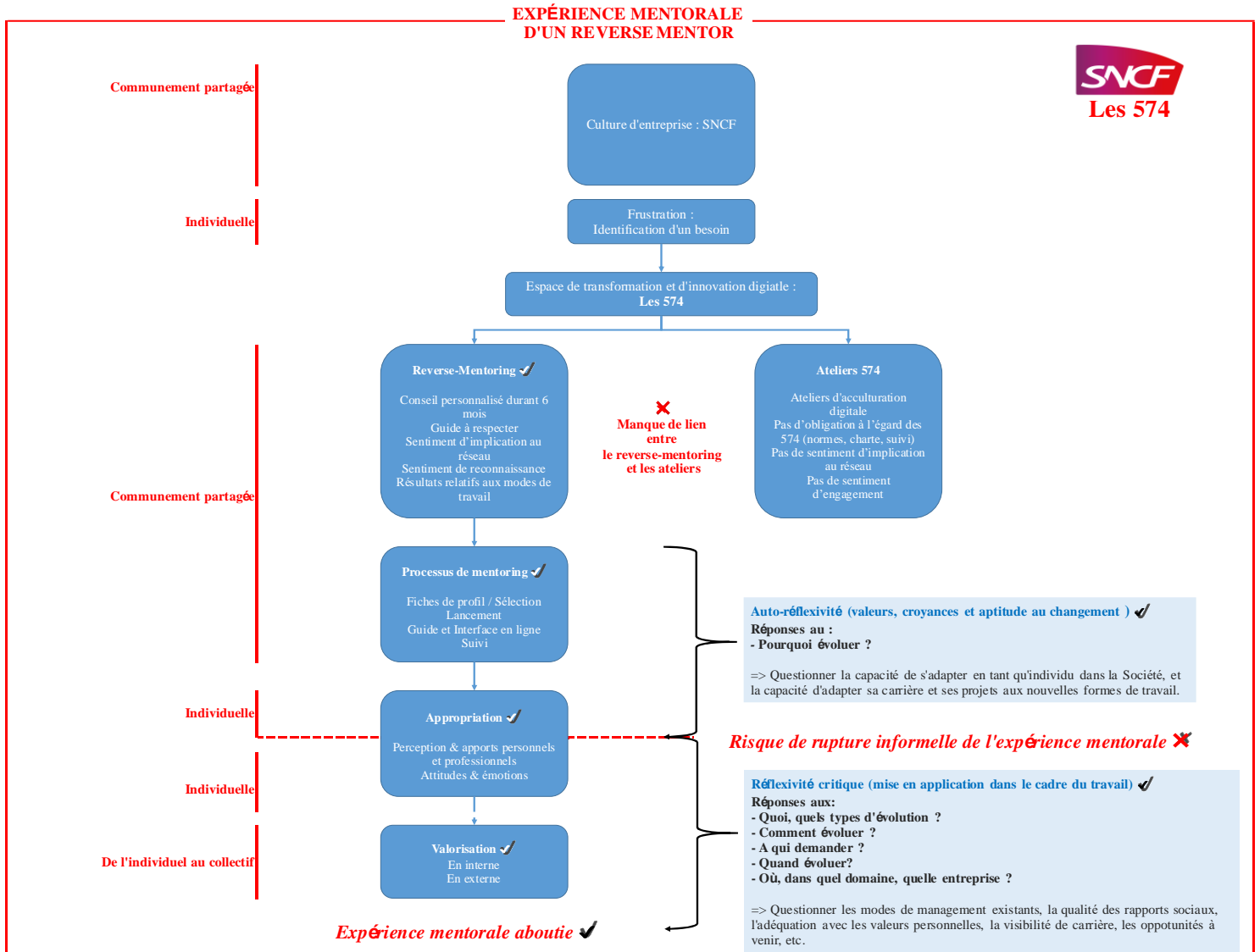
Par ailleurs, le programme de *mentoring* proposé respecte un processus spécifique, un guide, une charte et des étapes à suivre, désignés « *substrat technique* ». Cette phase, communément partagée, donne lieu à une appropriation, strictement individuelle, qui déterminera la perception et les attitudes que les individus développent vis-à-vis du programme et les apports de ce dernier. A ce niveau de l'expérience, l'effort d'autoréflexivité atteint la maturation et vient se conforter au cadre contextuel et la réflexivité critique. Le passage entre les deux concepts donne de la visibilité aux besoins personnels, au parcours de carrière aspiré et à l'aptitude au changement. Il permet de reconnaître l'adéquation entre les valeurs de l'organisation et les valeurs individuelles et renforce un sentiment d'appartenance au réseau et à l'entreprise qui lance le programme. L'expérience *mentorale* se poursuit et les apports en termes de compétences de carrière deviennent visibles. Lors de l'événement de clôture, les individus témoignent de leur satisfaction et font part de leur volonté de valoriser le programme, en interne et/ou en externe. On évoque alors une expérience *mentorale aboutie*. Loin d'une volonté de déshumaniser nos analyses, nous avons tenu à renforcer le caractère subjectif et individuel de chaque vécu en rendant compte des phases *individuelles* et des phases *collectives* de l'expérience vécue.

Dans le cas où l'individu repère une absence d'adéquation entre la réalité organisationnelle et les besoins individuels, ce dernier n'aperçoit pas l'utilité du programme et questionne même son appartenance au sein de l'entreprise. Cela peut mettre fin à l'expérience *mentorale* et dévoile un risque de rupture dans la relation entre le *mentor* et le *mentee*. Ce risque invite à la vigilance au niveau du matching et rappelle le caractère idiosyncratique de l'appropriation. En ce sens, le choix du *mentor* doit être en adéquation avec le besoin du *mentee*. Mais aussi, le *mentee* doit être sensibilisé au *mentoring* et particulièrement conscient de ses propres difficultés et de ses besoins. Cette phase peut donner lieu à un sentiment de dépendance et créer des détournements d'usages imprévus et néfastes au vécu de l'expérience.

Dans le but de valider notre modèle, nous l'avons mis en application dans le cas de notre terrain de recherche. Il a déjà été validé par les responsables des entités étudiées. La figure 5 qui suit étaye les résultats d'un *reverse-mentor* du réseau 574. La trame que nous proposons permet de visualiser les éventuelles faiblesses de chaque étape du processus et de mieux retracer les comportements de ce *reverse-mentor*.

Figure 20. Modélisation d'une expérience mentorale d'un reverse mentor

**Partie III - Chapitre 6. Discussion, modélisation
d'une expérience mentorale, limites et contributions**



Notre grille montre explicitement :

- Un lien faible entre les ateliers d'apprentissage et de développement au sein du réseau et le programme du *reverse-mentoring*. Nous proposons alors de renforcer le lien entre les activités du réseau par le biais de différents canaux de communication, d'adapter les thèmes des ateliers aux besoins des participants afin de stimuler leur sensibilité. Cela pourrait être réalisé en demandant aux participants de choisir trois thèmes clés dans leur fiche de profil dès la phase de lancement des candidatures ;
- Le risque de *rupture* de l'expérience *mentorale* a été détourné. Le *reverse-mentor* a dépassé l'étape critique. Une comparaison avec le modèle du *reverse-mentee* de cette personne montre que l'appropriation est renforcée par un sentiment de confiance et de réciprocité entre les deux ;

- Une valorisation interne a été réalisée au sein de l'équipe du *reverse-mentor*. ce dernier a invité ses collègues à participer au programme ;
- Une valorisation externe s'est traduite par une communication des apports du programme lors d'un entretien d'embauche.

Au terme de cette étude, nous étions réconfortés de recevoir un bon accueil des analyses et de la modélisation communiquées. Les responsables ont fait preuve d'acceptation et d'ouverture d'esprit qui ont assuré la validité scientifique de notre recherche, et nous a procuré un sentiment d'aboutissement satisfaisant. Les propos qui suivent clôturent l'étude du cas SNCF Groupe et souligne la fin d'une phase empirique riche en enseignements.

« C'est toi Manel qui nous pousse à nous poser des questions, mais sinon on était sur de la routine. Maintenant, on se demande où est ce qu'on met de l'énergie exactement ? Ton étude nous aide à y réfléchir. » (Co-responsable 1, SAF)

« Merci beaucoup pour ton travail et tes analyses, Manel. C'était très professionnel (...) On avait vraiment besoin de ça pour aller à l'autre bout de la réflexion. On réalise qu'on a des trous dans la raquette dans notre façon d'informer et de communiquer » (Présidente du réseau, SAF)

« C'est très riche (...) Ça nous ré-ouvre des pistes en disant finalement, on peut aller plus loin avec le programme. On peut basculer vers quelque chose de plus riche. » (Co-responsable 2, SAF)

Section 4. Contributions et limites de la recherche

4.1 Synthèse des contributions théoriques

L'élaboration théorique de notre recherche suggère un rapprochement entre les cadres relatifs aux outils de gestion, aux courants de carrière et aux compétences de carrière dans le but de conceptualiser le phénomène d' « *expérience mentorale* ». En somme, quatre apports principaux se profilent de notre thèse :

- Les courants de « *carrière classique* » et de « *carrière nomade* » sont complémentaires et bénéficient de composantes transférables d'un cadre à un autre ;
- L'usage d'un simple outil de gestion se transforme en une *expérience* à part entière en présence d'une appropriation *expérientielle* valorisant le partage de l'outil dans un cadre interrelationnel et mettant en avant la subjectivité de chaque vécu ;

- La combinaison et l'interaction entre les compétences du capital de carrière nécessite une capacité réflexive d'ordre individuel (autoréflexive) qui s'applique ensuite dans un cadre contextuel (réflexivité-critique) ;
- Le passage d'un *mentoring* sous forme de *processus* à un *mentoring* sous forme d'*expérience* nécessite le développement d'un exercice réflexif appuyé par une appropriation individuelle optimale et centré sur une réciprocité des échanges *mentoraux*.

Le tableau 28 étaye ces apports et rassemble les points théoriques saillants dans notre discussion. Il a la vocation de synthétiser le croisement entre la théorie et l'empirie et de mettre en lumière **uniquement** les éléments **nouveaux** qui émergent de cette étude.

Tableau 28. Contributions théoriques de la recherche

Domaine de contributions	Thèmes	Description de la contribution
Cadre de carrière	<i>Complémentarité et transférabilité entre les courants de carrière</i>	La subjectivité individuelle émerge d'un contexte traditionnellement objectif. Les comportements à inspiration « nomade » n'existeraient pas sans l'existence d'un courant classique constituant un socle primaire. Un passage itératif prend lieu assurant une complémentarité entre les postures de carrière et une transférabilité fluide des compétences d'un courant à un autre.
Cadre théorique des outils de gestion	<i>Appropriation de l'outil</i>	Les perspectives appropriatives interviennent dans tout le processus de <i>mentoring</i> et permettent une individualisation de l'outil. L'émergence d'une cinquième perspective appropriative « <i>expérientielle</i> » souligne le passage d'un outil de gestion à une expérience individuelle subjective et partagée. L'appropriation expérientielle traduit l'apparition d'une pensée réflexive qui rend compte de (i) la subjectivité individuelle et idiosyncratique et (ii) du rôle de la réciprocité dans l'appropriation de l'outil. Appuyée par un langage relatif à la collaboration, elle amène une nouvelle interprétation de l'outil sous le prisme d'expérience.
Cadre des compétences de carrière	<i>knowing-how</i>	Un <i>knowing-how</i> technique représente traditionnellement les compétences techniques relatives à l'ensemble de métiers et de postes occupés par l'individu. Un <i>knowing-how</i> managérial regroupe les capacités d'ordre gestionnaire et managérial dans le cadre des équipes de travail. Un <i>knowing-how</i> culturel renvoie aux changements vécus, aux différents contextes culturels et à leur impact sur le développement de carrière de l'individu.
	<i>knowing-whom</i>	Des liens forts entre le <i>mentor</i> et le <i>mentee</i> sont renforcés par la dimension réciproque de la relation <i>mentorale</i> . A défaut de réciprocité, les liens s'avèrent faibles entre les deux. Des liens faibles existent également avec la communauté de <i>mentoring</i> , permettant de rendre visibles de nouvelles opportunités de carrière.
	<i>knowing-why</i>	Les compétences de <i>knowing-why</i> conduisent à renforcer l'identité au travail, procure un sentiment fort d'identification à l'entreprise et apporte de la légitimité à la carrière vis-à-vis de soi et vis-à-vis de la communauté.
	<i>knowing-what</i>	Ces compétences donnent lieu à un processus cognitif qui précède l'engagement dans une nouvelle trajectoire de carrière. Elles représentent (i) la capacité à identifier des mobilités éventuelles, et (ii) l'attitude que l'individu développe face à ces opportunités.
	<i>knowing-where et le knowing-when</i>	Le choix temporel (<i>knowing-when</i>) ne peut être envisagé sans le choix spatial (<i>knowing-where</i>). Ces deux compétences sont complémentaires et désignent un mouvement de carrière désigné par le terme « <i>knowing-to-move</i> ». Le <i>knowing-to-move</i> permet l'articulation entre les compétences constituant le capital de carrière et complète l'illustration de Parker <i>et al.</i> (2009). Un <i>knowing-when</i> inédit relatif au programme de <i>mentoring</i> . Il renvoie à la capacité d'identifier le « <i>meilleur</i> » moment pour recourir à un mode d'accompagnement et stimuler sa carrière. Il consiste en l'exercice de réflexion qui précède la participation au programme.

**Partie III - Chapitre 6. Discussion, modélisation
d'une expérience mentorale, limites et contributions**

	<p>Emergence d'un knowing réflexif</p>	<p>Le <i>knowing</i> réflexif envoie à une appropriation expérientielle, centrée sur la réciprocité de la relation <i>mentorale</i>, et une appropriation psycho-cognitive.</p> <p>L'activité réflexive assure la combinaison entre les <i>knowings</i> du capital de carrière et permet la transférabilité de ses compétences dans un contexte culturel évolutif.</p> <p>Une auto-réflexivité se réfère au dialogue intérieur que l'individu tient lors d'une expérience <i>mentorale</i>. Elle contribue à la maturation du programme <i>mentorale</i> et permet de questionner la carrière et l'aptitude au changement des individus. Il s'agit d'un levier de légitimation de carrière vis-à-vis de soi.</p> <p>Une réflexivité critique émerge, ensuite, en transposant l'autoréflexivité établie en amont dans un contexte organisationnel. Elle conduit à repenser les éléments contextuels et à s'interroger sur le cadre de l'entreprise, ses valeurs et son évolution. Pour les <i>mentors</i>, elle stimule leur intelligence émotionnelle et leur capacité d'agilité.</p> <p>Le <i>knowing</i> réflexif est une condition sine qua none du développement professionnel et personnel, dans un contexte d'apprentissage expérientiel au travail</p> <p>Il dispose d'un enjeu identitaire qui invite l'individu à assumer son attitude de carrière et à l'affiner au gré des situations changeantes.</p> <p>Il dispose ainsi d'un enjeu identitaire qui invite l'individu à assumer ses choix de carrière et à les affiner au gré des situations changeantes.</p>
	<p>Emergence d'un knowing collaboratif</p>	<p>Ce <i>knowing</i> se manifeste par la création collective de nouvelles connaissances techniques et d'un nouvel usage d'un outil digital.</p> <p>Ce <i>knowing</i> se manifeste par une attitude collaborative à travers un langage spécifique à la collaboration et à la mutualisation. Les compétences communicatives optimisent le partage et influence le degré de collaboration.</p> <p>Ce <i>knowing</i> se manifeste par une présence active sur les plateformes collaboratives, dédiées au programme, et par la participation aux ateliers et aux événements du réseau permettant la construction commune des connaissances.</p>
<p>Cadre théorique du mentoring</p>	<p>Phases du programme</p>	<p>Nous insistons sur le rôle d'une stratégie communicative lors de la phase 1 de sélection, afin d'augmenter la visibilité du programme et attirer des potentiels participants de <i>qualité</i>.</p> <p>La phase de lancement permet une appropriation rationnelle et socio-politique. Elle est suivie par une phase de routine que l'on nomme « <i>phase de maturité</i> » de par la régularité dans les rencontres.</p> <p>La phase de suivi reflète une régulation de contrôle, par le réseau initial, et une régulation conjointe, entre le <i>mentor</i> et le <i>mentee</i>, du programme de <i>mentoring</i>.</p> <p>La phase d'évaluation est vécue par les <i>mentors/mentees</i> comme un moment d'exprimer leur déception (rejet) ou leur satisfaction (une valorisation interne ou externe). Elle est le résultat d'une appropriation symbolique et psycho-cognitive et rappelle la dimension réciproque et expérientielle du <i>mentoring</i>.</p> <p>Elle est vécue par les responsables comme un moment de mettre à jour les paramètres du <i>mentoring</i> en tant qu'outil et de réguler son prochain usage.</p>
	<p>Appropriation et Réflexivité</p>	<p>L'activité réflexive est renforcée dans le cadre d'une relation <i>mentorale</i> et assure l'émergence d'une « expérience <i>mentorale</i> ».</p> <p>Elle est construite grâce à la relation <i>mentorale</i>, développée et maintenue d'une façon individuelle et stimulée au niveau de la communauté <i>mentorale</i> (dans le cas d'une participation et d'une collaboration active).</p>

4.2. Contributions méthodologiques

Notre étude se distingue par son objet de recherche inédit dans la littérature francophone. Malgré une expansion visible des programmes *mentoraux* dans les organisations françaises, le nombre limité de recherches existantes sur le sujet le réduit à un simple processus. Le concevoir sous forme d'*expérience* lui confère une originalité et lui attribue un cadre méthodologique défini. Par conséquent, ce travail suggère aux futurs chercheurs deux nouvelles approches méthodologiques.

La première renvoie à la conceptualisation des composantes d'une « *expérience mentorale* » qui répond à une articulation unique des méta-cadres théoriques. Cette conceptualisation a été mobilisée dans les deux unités empiriques de notre recherche et a abouti à une modélisation du phénomène. Elle nous paraît ainsi méthodologiquement transposable à des futures recherches autour de ce phénomène. Elle permet de retracer la naissance d'une expérience *mentorale* et d'analyser ses aboutissants.

La deuxième contribution donne la possibilité d'étudier un phénomène exploratoire comme une expérience dont l'appropriation s'établit sous cinq formes (rationnelle, symbolique, psycho-cognitive, socio-politique et expérientielle). Cette méthode souligne le passage du phénomène d'un état instrumental (outil) à un état expérientiel (expérience), tout en l'insérant dans un cadre contextuel défini. Notre méthode repose essentiellement sur une approche qualitative qui peut être centrée sur des entretiens semi-directifs ou ouverts. Des entretiens phénoménologiques (Smith, 1996) nous paraissent également concevables afin de comprendre le vécu des individus et d'en retracer l'appropriation. Les données secondaires issues de l'observation ou des documents internes ou externes constituent une source supplémentaire pour renseigner le chercheur sur les *états d'âme* de l'individu tout au long des phases de l'imprégnation d'un phénomène.

4.3. Préconisations dans la fonction RH

Au-delà du cadre de de SNCF Groupe, la restitution des résultats a également contribué à formuler des préconisations pour d'autres types d'entreprises. Nous avons étudié deux programmes de *mentoring* relatifs à deux vocations distinctes, au sein d'une grande structure. Dans les deux cas, le programme n'était pas rattaché au service RH. L'arbitrage, l'élaboration

et le choix des binômes ont été assurés par les responsables de chaque réseau. Une intervention d'un cabinet externe a été nécessaire pour assurer l'implémentation, le suivi et l'accompagnement des *mentors* et des *mentees* dans le cadre du réseau de SNCF Au Féminin. Nous soulignons ainsi l'absence de la fonction RH dans le déroulement et les apports du programme. Ce constat affirme que la *mentoring* peut être adapté à des structures n'ayant pas de service RH. Ce dernier ne semble pas déterminant dans la réussite du *mentoring*. Ainsi, ce mode d'accompagnement peut être déployé dans des grandes entreprises ainsi que dans des petites et moyennes entreprises, avec ou sans fonction RH. Assurer sa mise en place, l'appariement et le suivi des participants nécessite toutefois une attention particulière. Ces fonctions peuvent alors être soutenues par le service RH ou par une structure externe tel qu'un cabinet, ou par des réseaux internes. En ce sens, nos préconisations s'adressent au service RH des entreprises à taille variée, tout comme aux cabinets externes ou aux réseaux internes qui assurent la substitution.

En traitant le cas d'une entreprise ayant un service RH, nous remarquons que ce dernière atteint rapidement ses limites en matière d'accompagnement. Face à un contexte organisationnel changeant et à une demande grandissante d'accompagnement personnalisé, les témoignages ont révélé que les conseillers de carrière sont contraints de privilégier les demandes les plus critiques. Ils n'ont pas la possibilité de satisfaire les besoins de tous les salariés. Bien que cela soit révélateur d'un *déficit* dans le fonctionnement RH, les insuffisances de ce service semblent être un terrain propice au développement de nouvelles *pratiques* d'accompagnement. Nous présentons alors le *mentoring* comme un des outils plébiscités dans le cadre d'accompagnement au changement. Qu'il s'agisse d'un accompagnement en vue d'une acculturation digitale, d'une acculturation organisationnelle ou d'un développement de carrière, le *mentoring* s'impose pour pallier les inquiétudes exprimées par le salarié. Dès lors, il paraît une solution envisageable pour répondre à la détresse de certains individus et stimuler leur motivation.

De plus, notre étude montre le rôle d'une *expérience mentorale aboutie* dans le développement de compétences de carrière. La mobilisation, certes individuelles, de ces compétences au sein de l'entreprise encourage l'esprit d'équipe et appuie les méthodes agiles et collaboratives. En outre, nous avons retenu l'apport de la réflexivité, stimulée par une expérience *mentorale*, dans l'amélioration des rapports sociaux et la consolidation d'une capacité d'adaptabilité et d'intelligence émotionnelle. Nous avons aussi mis en avant un sentiment d'appartenance et de reconnaissance à l'égard de l'entreprise animé par une

fidélisation à la communauté *mentorale*. Ces éléments s'alignent naturellement avec la fonction du service RH et font du *mentoring* un mode puissant d'accompagnement au changement.

Or, appliqué au service RH, aux cabinets externes, ou aux réseaux internes, l'élaboration d'un programme de *mentoring* « réussi » nécessite un ensemble de conditions. Nous invitons les praticiens à être vigilants aux 10 éléments suivants :

1- Mettre en place une politique de communication pour annoncer le lancement du programme : cette étape est primordiale pour attirer des candidats de *qualité* et avoir un large choix de *mentors* essentiellement. Comme développé plus haut, les *mentors* constituent un gage de qualité pour un programme *mentoral*. Il est alors essentiel d'attirer les meilleurs afin d'assurer les meilleures conditions d'accompagnement.

2- Procéder à un appariement personnel et adapté : l'avantage principal des programmes de *mentoring* qui font l'objet de notre étude réside dans un *matching* manuel et humaniste où les responsables connaissent personnellement les attentes et les besoins de chaque participant. Il est dès lors important d'étudier les besoins des *mentors* et des *mentees*. Des tests de personnalité sont envisageables pour assurer un appariement *optimal*.

3- Présenter le *mentoring* comme un outil d'apprentissage pour le mentor : le *mentoring* répond principalement aux attentes du *mentee* mais les organisateurs doivent insister sur ses effets en termes d'apprentissage pour le *mentor* aussi. Il donne une idée, au *mentor*, sur l'application concrète des stratégies et des politiques de l'entreprise pour différents métiers. Cela permet de réaliser les points à améliorer du point de vue du *mentee*.

4- Challenger le mentor et prendre le lead (pour le mentee) : Il ne suffit pas d'accepter toutes les propositions du *mentor* et dire *d'accord* par politesse. Le *mentee* doit aussi montrer comment il va mettre en action les propositions du *mentor*. Le *mentee* doit prendre le *lead* et être conscient que c'est lui l'acteur de sa propre carrière.

5- Pratiquer le « *big-picture thinking* » (pour le mentor) : Le *mentor* aide le *mentee* à réaliser son potentiel. Il l'invite à avoir un raisonnement qui dépasse le poste occupé. Il lui donne une vision globale de la carrière. Il pointe que le *mentoring* n'est pas un moyen d'avoir une nouvelle promotion. Il s'agit plutôt d'un outil pour développer une posture et un plan général de carrière.

6- Insister sur l'engagement des mentors et des mentees : l'expérience est optimale lorsque les deux acteurs s'engagent tous les deux dans la relation *mentorale* et font acte de présence. Certains *mentors* échouent car ils pensent que leur rôle se réduit à une posture

d'écoute des problématiques du *mentee*. L'engagement se traduit par une présence lors des rencontres *mentor/mentee* (ex. ne pas regarder ses mails en même temps, ni répondre au téléphone, fixer une plage horaire dédiée au *mentoring* et préparer en amont les thématiques à aborder).

7- Inciter le *mentor* et le *mentee* à créer un environnement de tolérance, de confiance et de réciprocité : cette étape est très importante pour avoir une expérience *optimale*. Certains participants ont tendance à penser que la relation *mentorale* vise à répondre aux attentes du *mentee* uniquement. Cette erreur est récurrente et doit être évitée. La réciprocité est un éléments clé dans l'expérience *mentorale*.

8- Donner aux participants le temps de s'appropriier le programme (phase de maturation) : chaque binôme a un rythme différent et toute relation est subjective. La durée des programmes de *mentoring* dépend de sa visée initiale. Un programme d'acculturation au digital peut être considéré plus court qu'un programme de développement de carrière. La durée est principalement déterminée par les responsables. Elle peut également être demandée dans les fiches de profil que les candidats remplissent durant l'inscription.

9- Compléter le programme de *mentoring* par d'autres ateliers. en fonction de la vocation du programme mis en place, il est enrichissant d'accompagner l'activité *mentorale* par des conférences ou des ateliers adaptés aux besoins des *mentees*. Les ateliers personnalisés stimulent la réflexivité des *mentees*. Ils permettent aux *mentees*, et aux *mentors* s'ils souhaitent y participer, d'être dans un cadre collectif avec d'autres personnes exprimant un besoin similaire et venant d'univers différents.

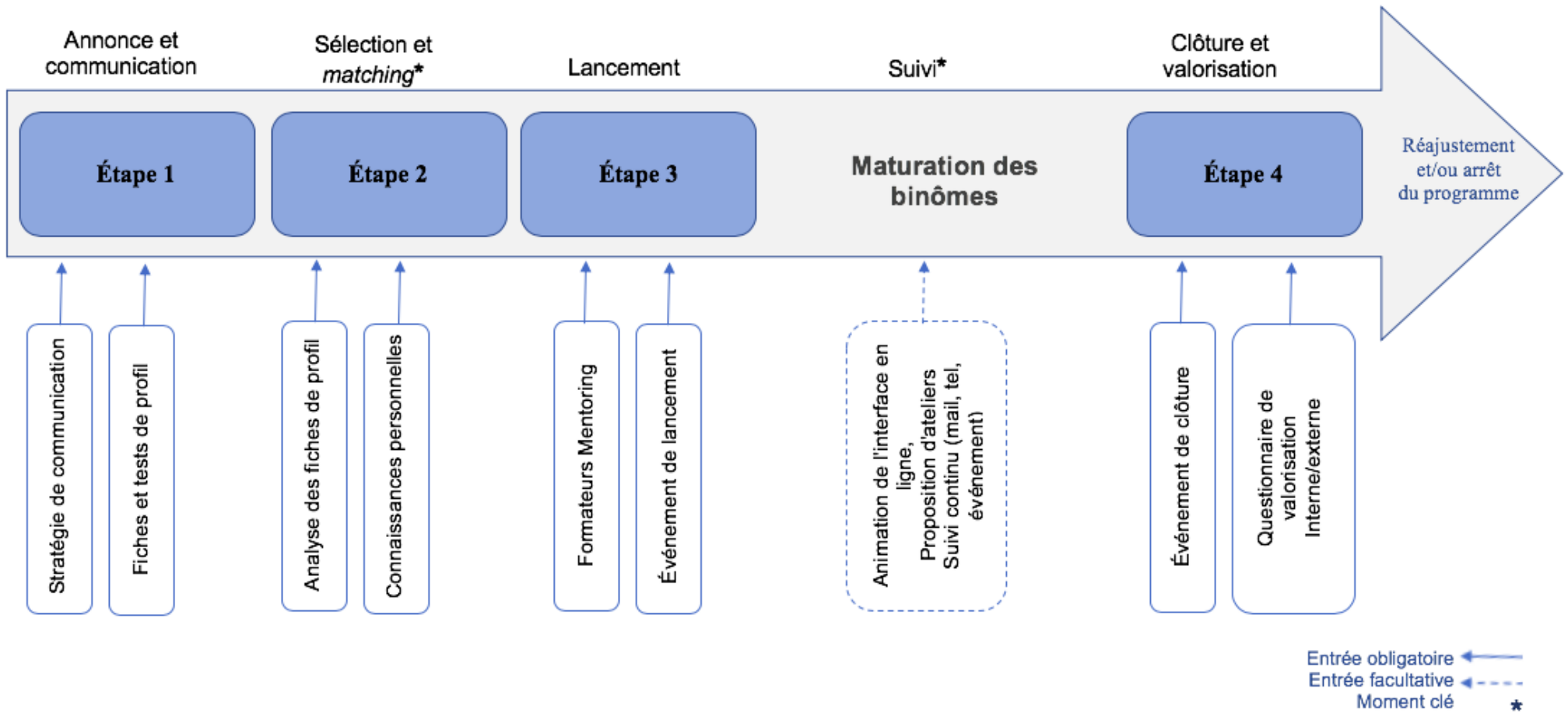
10- Accorder aux participants la possibilité de valoriser le programme à la fin de la durée prescrite : il est important de préciser dès le lancement du programme la possibilité de le valoriser en interne et en externe également. Ce faisant, les participants pourraient communiquer facilement sur ce qu'ils veulent mettre en place au sein de leurs propres équipes à travers le *mentoring*. Cela permettrait aux responsables de connaître comment ce dernier a été appliqué et s'il a contribué à faire naître de nouveaux réseaux ou du *mentoring* informel au sein de l'entreprise ou même ailleurs, comme observé au sein de notre étude.

En sommes, ces points présentent les *10 conditions de réussite* que nous recommandons pour qu'un dispositif de *mentoring* fonctionne pour les RH, les consultants, ou les responsables d'un réseau. La figure 6 représente la grille à respecter.

Les résultats de notre étude ont également permis de produire une modélisation *pratico-pratique* d'un processus *mentorale*. Au-delà de la vision théorique et académique, nous tentons

de faciliter la lecture de nos résultats et de les adapter au profit des acteurs de la fonction RH, des consultants ou des réseaux souhaitant mettre en place du *mentoring*. Dans cette volonté, nous présentons les étapes d'une expérience *mentorale* en précisant les intervenants incontournables, les réunions, et les événements à mener. Cette modélisation constitue l'interprétation de nos contributions théoriques. La figure 7 représente les 4 étapes du déploiement d'un processus *mentoral*.

Figure 21. Étapes du déploiement d'un processus de mentoring



Nous présentons le processus *mentoral* sous 4 étapes essentielles. Ces dernières s'appliquent de la même façon, qu'il s'agisse d'un programme régi par le service RH, implémenté par un cabinet externe ou inspiré par des réseaux internes. Comme nous l'avons déjà précisé, la durée du processus dépend de la vocation du programme.

La première étape renvoie à la phase de l'annonce de la vague *mentorale* au sein de l'entreprise. Cette phase nécessite une stratégie de communication bien étudiée afin de définir la population à attirer et assurer la visibilité du programme. Elle repose aussi sur la détermination de la nature du document à remplir par les candidats. Cette étape est primordiale car elle positionne le *mentoring* au sein de l'entreprise et recense les informations permettant de décrire les besoins des futurs participants. Un test de personnalité peut être utile pour mieux cerner les personnalités des candidats.

La deuxième étape consiste en la sélection des *mentors* et des *mentees* et leur appariement. Elle part d'une analyse des documents renseignés par les candidats et repose en partie sur les connaissances que les responsables ont des personnes souhaitant participer au programme. Plus cette étape est *humanisée*, moins le *matching* risque d'être biaisé. La sélection et le *matching* des binômes est une étape critique dans le déploiement du programme.

L'étape 3 est celle du lancement officiel du programme. Elle est présentée par un événement de lancement permettant la formation des *mentors* et des *mentees* et l'annonce publique de l'appariement. Lors de cette phase, il serait judicieux de faire appel à des formateurs pour définir les postures à mobiliser par un *mentor* et un *mentee*.

A partir de cette étape, les binômes se lancent dans un rythme de rencontres régulières. Il s'avère important à ce niveau du processus de mettre en place une interface en ligne et de l'animer constamment. Elle peut comporter des tchats entre *mentees* et *mentors*, des photos de leurs rencontres ou des photos de l'événement du lancement, ou encore un fil d'actualité présentant les événements à venir, les ateliers ou les conférences proposés ou même les retours des premiers *mentors/mentees*. Cette interface contribue à développer un sentiment d'appartenance à une communauté *mentorale* et peut jouer un rôle important dans le vécu de l'expérience *mentorale*. Les responsables du programme ou les consultants veillent à sa mise à jour. Elle peut également être un outil pour soutenir le suivi du déroulement du programme. Ce suivi peut aussi être assuré en contactant directement les participants par mail ou par téléphone, ou en proposant un événement de mi-parcours afin de recenser les premiers retours des binômes. Bien que les moyens à mobiliser pour assurer le suivi dépendent des concepteurs, cette étape constitue un moment clé dans le déroulement du programme. Nous présentons les

moyens proposés comme facultatifs (trait discontinu dans les schéma) car ils varient en fonction des ressources de l'entreprise. Ceux que nous évoquons demeurent toutefois fortement recommandés.

La dernière étape est celle de la clôture du programme. Elle repose sur un événement de clôture donnant aux participants l'occasion de témoigner, ou pas, de leur satisfaction. Elle permet d'identifier les détournements d'usage et à faire émerger les nouvelles visées du programme. Elle consiste aussi en l'analyse des moyens de valorisation mis en place, ou à mettre en place, par les *mentors* et les *mentees*.

Enfin, à l'issue de cette étape, les commanditaires du *mentoring* peuvent mettre à jour le processus en fonction des retours recueillis et peuvent lancer une nouvelle vague du programme.

Outre les préconisations en matière de *mentoring*, ce travail doctoral propose une grille de lecture relative au développement des compétences de carrière des *mentees* et des *mentors*. Il nous paraît tout à fait concevable d'opérationnaliser cette partie de nos résultats au bénéfice de la fonction RH. En effet, la littérature quantitative en matière du capital de carrière mobilise des échelles de mesure pour étudier le *Knowing-how*, le *knowing-why* et le *knowing-whom* (Arthur *et al.*, 1995 ; Singh *et al.*, 2009). En appréhendant chaque compétence sous forme d'items, Akkermans, Brenninkmeijer, Huibers et Blonk (2013), à titre d'exemple, suggèrent de mesurer le développement des compétences de carrière. Ces auteurs attribuent au *knowing-whom* les items suivants (Akkermans *et al.*, 2013, p. 257) :

- « *Je connais beaucoup de gens dans mon travail qui peuvent m'aider dans ma carrière.* »
- « *Je connais beaucoup de gens en dehors de mon travail qui peuvent m'aider dans ma carrière* »
- « *Je sais comment demander conseil aux membres de mon réseau* »
- « *Je suis capable d'approcher les bonnes personnes pour m'aider dans ma carrière* ».

Les auteurs invitent à mesurer chacun de ces items avec une échelle de Likert à 5 niveaux allant de *tout à fait d'accord* à *tout à fait en désaccord*.

A l'instar de cette proposition, nous suggérons que des items d'évaluation de l'ensemble des compétences de carrière peut s'avérer pertinents pour étudier leur développement. Cela peut se faire en deux temps, soit au milieu et à la fin de l'expérience *mentorale*. Nous pouvons imaginer qu'un guide d'entretien avec une série d'items permettrait, dans un premier temps, de

suivre l'évolution du capital de carrière. Dans un deuxième temps, ce guide permettrait de distinguer les compétences précises ayant été développées. Ainsi, le guide amène à vérifier que les compétences sont en cours de développement. Dans le cas contraire, il permet de signaler une absence d'évolution due à un manque d'appropriation ou à un détournement d'usage (De Vaujany, 2005 ; Oiry, 2006). Ce faisant, les responsables du programme peuvent intervenir et rappeler sa philosophie gestionnaire.

Pour construire de guide, nous pouvons utiliser les éléments déjà existants dans la littérature que nous compléterons avec des items liés aux nouvelles compétences qui émergent de notre recherche. Nous proposons un extrait de ces items relatif au *knowing réflexif*. En nous centrant sur la réflexivité critique, nous soumettons les items suivants :

- « Vous avez remarqué, depuis le début du mentoring, une meilleure capacité d'accepter et faire face aux situations complexes au sein de l'entreprise » ;
- « Vous avez remarqué une volonté d'affirmer votre avis et de prendre des initiatives » ;
- « Vous avez constaté, depuis le début du mentoring, des réflexes nouveaux dans votre analyse des situations que vous vivez au travail » ;
- « Ces réflexes ont permis de gérer les situations de travail différemment, ou de transformer vos interventions, etc. ».

L'intensité de ces items sera mesurée selon une échelle de Likert à 5 niveaux. Par conséquent, le guide final que l'on composera, pourrait faire l'objet d'un entretien à mi-parcours et en fin de parcours pour mesurer l'intensité des compétences développées. Cet entretien peut également être assuré par les *conseillers carrière*. Dans le cas d'un échec de la relation *mentorale*, ou d'un développement *non abouti* des compétences, les *conseillers carrière* peuvent intervenir pour assurer un accompagnement individuel. Dès lors, ils souligneraient l'évolution ayant eu lieu et tenteraient de stimuler les compétences peu développées ou n'ayant pas été développées. En ce sens, les *conseillers carrière* peuvent jouer un rôle complémentaire au programme *mentoral* et interviendraient uniquement dans le cas où l'expérience n'est pas *aboutie*. Ils peuvent contribuer au développement de la réflexivité des acteurs en stimulant le programme.

4.4. Limites de recherche et pistes de réflexion

4.4.1 Limites de la recherche

Le premier élément qui limite les apports de notre recherche réside dans la nature de notre subjective de notre objet de recherche. La méthode scientifique exige un corpus de connaissances objectives qui reflètent le réel (Gauthier et Bourgeois, 2019). Or, il est difficile de séparer la subjectivité et l'objectivité lorsqu'il s'agit de traiter une « *expérience individuelle* ». Cela illustre la difficulté de prôner la neutralité dans notre recherche, notamment lors des entretiens semi-directifs. Interroger les individus sur leur vécu, leurs aspirations personnelles et leur volonté de carrière n'était pas un exercice neutre. Les émotions n'ont pas tardé à se manifester chez les participants exprimant une grande frustration ou de la déception. Nous nous sommes efforcés de garder une posture neutre la plupart du temps, mais la complexité de notre objet de recherche a su prendre l'avantage. Pour remédier à cette faiblesse scientifique, nous avons tenu à garder la transparence de notre démarche, allant du recueil des données jusqu'à la restitution des résultats, afin d'accéder à un bon niveau de validité interne (Drucker-Godard *et al.*, 2014).

Cette limite est aussi un atout car elle démontre que « *refléter une réalité objective* » passe aussi par une posture subjective (Hlady Rispal, 2009b). Ces éléments révèlent la richesse et la densité de l'objet de notre étude. En ce sens, la réalité objective d'une « *expérience* », telle qu'elle a été définie, est déterminée par des rapports sociaux, des valeurs individuelles et des contradictions contextuelles auxquels le chercheur s'adapte naturellement. Il n'y a par conséquent pas de réalité unique.

Une deuxième limite tient en l'absence d'une définition théorique claire de la notion d'« *expérience mentorale* ». Nous avons choisi de combiner différents cadres théoriques afin d'en déduire ses composantes. Ce choix s'est avéré raisonnablement fructueux. Néanmoins, d'autres éléments auraient pu déterminer ce concept comme le recours aux théories du don (Mauss, 1973) ou de l'échange social (Gouldner, 1960 ; Blau, 1964).

Une troisième limite relève de notre choix méthodologique d'une étude de cas encadrés. Cette méthode nous semblait adéquate pour répondre à notre questionnement de recherche car elle rend compte de l'interprétation subjective. Elle nous a donné un accès privilégié au terrain et une étude simultanée de deux unités au sein d'une même structure. Elle attribue des visions multiples au phénomène observé et accélère la focalisation de la recherche, ce qui renforce sa

validité interne (Yin, 2003 ; Hlady Rispal, 2009a). Néanmoins, il est de coutume de reprocher à cette stratégie de recherche un manque de représentativité de la population à laquelle le cas appartient (Gauthier et Bourgeois, 2019). En d'autres termes, une étude de cas offre une grande flexibilité sur le terrain mais ne permet pas de tirer des conclusions générales (Hlady Rispal, 2009b). Or, notre travail étant limité dans le temps, nous n'avons pas pu mener une étude comparative avec d'autres entreprises simultanément. Nous envisageons de pallier cette faible représentativité en étudiant l'application de notre modélisation dans d'autres organisations.

Au terme de notre recherche, nous nous interrogeons sur la nature de notre positionnement empirique. La présente recherche a abouti à une modélisation de l'expérience *mentorale* qui a contribué à améliorer le programme mis en place au cours de l'étude. Bien que cet aspect montre l'intérêt empirique de notre travail, il lui donne un aspect de *recherche-action*, voire de *recherche-intervention*, qui nous pousse à repenser notre posture épistémologique interprétativiste.

4.4.2. Pistes de réflexion théoriques

Au-delà de la généralisation limitée de nos résultats, il serait intéressant d'investiguer le développement d'une expérience *mentorale* dans d'autres secteurs d'activités, tel que le milieu de santé par exemple. Le secteur hospitalier, en particulier, paraît comme un environnement propice pour l'application de cette forme d'accompagnement afin de faire face aux défis du management et du changement. Certains chercheurs prônent son utilité dans les hôpitaux publics afin d'avoir des *médecins-managers-mentors* (Duchamp et Persson, 2012), d'autres le définissent comme un moyen novateur pour former les infirmiers et les médecins émergents (Stuart et Wilson, 2015).

Un autre secteur dans lequel le *mentoring* est en essor est celui du monde universitaire. Plusieurs cellules universitaires offrent de plus en plus de programmes de *mentoring* aux étudiants en fin de parcours universitaire afin de faciliter leur insertion professionnelle, pour ceux souhaitant rejoindre la sphère de l'entreprise, et leur parcours académique, pour ceux aspirant une carrière académique (Kirchmeyer, 2005).

Un nouveau terrain inédit et intéressant pour l'étude de l'expérience *mentorale* est le secteur policier. Présenté comme un outil RH informel, le *mentoring* s'y développe pour assurer la transmission des savoirs et la capitalisation d'expériences (Monier, 2017). Cette recherche pourrait alors être poursuivie en conservant une méthodologie semblable à la nôtre.

Une étude phénoménologique nous semble aussi concevable pour reconstruire et aligner le phénomène *mentoral* au vécu décrit par les interviewés. L'Approche Phénoménologique Interprétative est très adaptée pour inviter l'individu à développer une réflexion sur soi et une interprétation continue de sa propre expérience vécue (J. Smith, 1996 ; Antoine et Smith, 2017).

Des travaux centrés sur l'expérience *mentorale* peuvent aussi avoir lieu au sein de différents réseaux affinitaires féminins. Nous proposons d'analyser le *mentoring* des femmes dans un grand réseau français, Financi'Elles⁴⁴, et de mener une étude comparative entre les enjeux et les apports des expériences vécues.

Ces futures recherches pourraient se centrer sur l'expérience *mentorale*, ou investiguer uniquement une de ses composantes.

4.4.3. Pistes de réflexion au profit d'une activité d'enseignement

Parce qu'un travail de recherche s'engage aussi à enrichir les modes d'apprentissage et d'enseignement, nous nous penchons sur la possibilité d'enseigner les résultats de notre thèse. Ce questionnement nous paraît essentiel, car la transmission de connaissances est au cœur même de notre objet de recherche, le *mentoring*.

Premièrement, *en quoi notre recherche pourrait-elle être intéressante pour des éventuels apprenants ?*

Cette recherche serait importante dans le sens où elle vise un enrichissement des cours de *Gestion de Carrière* au sein d'un Master 2 en GRH. En effet, elle fournit un cadre simple pour comprendre l'évolution des courants théoriques de carrière, sans pour autant positionner l'apprenant dans un raisonnement binaire (traditionnel VS Nomade). En soulignant la complémentarité de ces approches, les apprenants parviendraient à se projeter dans un cadre moins normé, régi par une flexibilité inéluctable. L'apprenant s'autorisera de se projeter dans un contexte de grande entreprise à la fois riche en histoire et assurant une souplesse de carrière. La transférabilité des compétences entre le courant classique et le courant du nomadisme simplifie le raisonnement à mener en termes de mobilité et donne une ouverture sur les formes de carrières à envisager, voire à créer.

⁴⁴ Financi'Elles regroupe 11 réseaux membres : Axa, BNP Paribas, BPCE, Caisse des Dépôts, Crédit Agricole, Euler Hermès, HSBC, ING, Malakoff Mederic Humanis, SCOR, et Société Générale.

De plus, cet enseignement peut être appuyé par la théorie des outils de gestion qui procure un prisme de réflexion individuel sur le développement des dispositifs de carrière. En étudiant les modes d'appropriation de ces dispositifs, l'apprenant pourrait expliquer le manque d'attachement envers une entreprise ou l'échec dans une relation d'accompagnement, par exemple. En outre, en étudiant les composantes d'un capital de carrière, ce dernier pourrait identifier les compétences de carrière à développer en fonction des métiers à choisir. Cela contribuera à la construction d'une sorte de grille de compétences et au suivi individuel de cette grille en toute autonomie.

Deuxièmement, *sous quelle forme cet apprentissage peut-il être optimisé ?*

Des études de cas pourraient stimuler l'identification des approches appropriatives afin de développer la capacité de remise en question et la réflexivité de l'apprenant. De plus, des jeux de rôle, ou une simulation d'une relation *mentoral*, peuvent être envisagés pour le sensibiliser, d'un côté, sur l'importance de demander de l'aide en cas de difficulté et, d'autre côté, sur l'importance d'aider et de faire preuve de générosité. Enfin, l'appréhension des compétences de carrière apparaît utile pour la carrière future des étudiants.

4.4.4. Pistes de réflexion au profit des entreprises de services du numérique

Il serait intéressant de promouvoir la place de la recherche académique, et particulièrement les résultats de cette étude, dans les activités digitales innovantes.

Une des applications possibles autour du *mentoring* est celle de la réalité augmentée (Hamacher *et al.*, 2016). Si l'on parvient à articuler les méthodes d'apprentissage collaboratif avec la réalité augmentée (Enyedy, Danish, et DeLiema, 2015 ; Martín-Gutiérrez, Fabiani, Benesova, Meneses, et Mora, 2015), il nous semble qu'il serait intéressant de mettre la réalité augmentée au service du *mentoring*. Dans l'objectif de faire bénéficier un nombre plus large d'individus de l'expérience *mentorale*, il serait concevable de rendre cette dernière « connectée » dans le sens où elle permet au *mentor* de plonger dans le quotidien de son *mentee*. Le *mentor* aura alors la possibilité d'accéder aux problématiques du *mentee* et de partager ses connaissances en temps réel, s'il le souhaite, et ce, quelle que soit la zone géographique.

L'idée consiste à optimiser l'expérience *mentorale* en permettant le développement de toutes ses composantes, à travers un outil dédié à la réalité augmentée, celui des lunettes connectées. Ces lunettes sont devenues un « gadget » assurant le recours à une réalité augmentée dans différents secteurs d'activité, tels que l'immobilier, la télé-médecine, la

téléconsultation, ou encore la formation professionnelle en entreprise. Il s'agit d'un système qui met en lien une personne, appelées *effecteur*, avec une deuxième personne, appelée *expert*. La mise en relation s'établit grâce à ses lunettes pourvues de capteurs au niveau des yeux avec un affichage instantané de données ou de gestes techniques. Avec l'appui d'une commande vocale et un kit à mains libres, cet outil assure la fluidité des échanges entre les acteurs.

Dans le cadre du *mentoring*, ces lunettes permettraient la prise de photos et l'enregistrement de la communication entre le *mentor* et le *mentee*. En cela, la prise de note ou la rédaction de fiches issues des échanges serait facilement réalisable. Cette technologie permettrait un échange du son, d'image et de données en temps réel entre les deux membres.

Une composante viendrait alors s'ajouter à l'expérience *mentorale*, celle de l'usage des lunettes connectées. Toutefois, elle faciliterait l'accès à l'information au temps voulu, et des échanges faciles entre les participants. Cette innovation permettrait de pallier le manque de disponibilités des *mentors* et des *mentees* et les problèmes de distance que certains participants regrettent.

Dans le cadre d'un besoin purement technique, tel que l'utilisation d'une plateforme collaborative ou la création d'un groupe *Yammer*, le *reverse mentor* aurait accès en temps réel aux problématiques du *reverse mentee* à travers la visualisation qu'offre les lunettes connectées. Cette expérience de *mentoring* connecté offrirait une immersion totale dans les conditions du terrain et une scénarisation permettant d'*optimiser* l'expérience vécue. Pareillement, dans le cadre d'une mobilité soulignée par le *mentor* ou d'un changement radical de métier, les lunettes permettraient au *mentee* de s'immerger dans un nouveau lieu de travail et de découvrir, réellement, si le poste est en adéquation avec ses attentes dans tous ses aspects. Cet outil conduirait alors à gagner du temps et à tester différents types de mobilité.

Cette application apparaît concevable dans le cadre d'une grande entreprise, comme le cas du groupe SNCF où une distance géographique est souvent synonyme de manque de communication entre les *Mentors* et les *Mentees*.

Conclusion de la troisième partie

Cette troisième et dernière partie visait à comprendre le cheminement d'une *expérience mentorale*, à travers une analyse empirique des données recueillies et son rapprochement avec l'état de l'art mobilisé en amont.

Dans le chapitre 5, nous avons procédé à une étude approfondie de nos catégories de recherche. D'emblée, nous avons traité le *mentoring* dans son contexte organisationnel, sous le prisme d'outil de gestion. Ensuite, nous avons clarifié ses différentes formes d'appropriation, en soulignant l'apparition d'une nouvelle approche appropriative *expérientielle*. Cette analyse a conduit à une exploration des compétences de carrière du *mentor* et du *mentee* lors des différentes phases du processus *mentorale*. En outre, nous avons souligné l'émergence d'un nouveau *knowing* réflexif, appuyé par la relation mutuelle et interpersonnelle entre le *mentor* et le *mentee*. L'étude de ce *knowing* a amené à l'appréhender comme une compétence clé contribuant à la construction d'une *expérience mentorale*. A la fin de la durée officielle du programme, cette *expérience* a été valorisée par ses participants en interne et/ou en externe.

Le chapitre 6 a appréhendé ces observations empiriques d'un point de vue théorique. Il a permis de confirmer l'existence de plusieurs complexités contextuelles au cœur de SNCF Groupe. Ces complexités, devenant sources d'inquiétude pour les salariés, semblent expliquer le recours au programme de *mentoring*, en lui conférant un caractère *palliatif*.

En fonction des vocations recherchées, les individus s'orientent vers les réseaux qui hébergent le *mentoring* et qui assurent son lancement sous forme d'outil de gestion. Nous avons dès lors défini les paramètres de cet outil en illustrant la co-conception de son usage entre le *mentor*, le *mentee* et les responsables du réseau. De cet usage découle une appropriation, propre à chacun, permettant le développement d'une réciprocité et d'un sentiment de partage au sein de la relation *mentorale*. L'appropriation du *mentoring* diffère entre les participants, en fonction des phases du programme et au fur et à mesure des rencontres entre le *mentor* et le *mentee*. Néanmoins, une *autoréflexivité* apparaît naturellement dès le début du programme. Cette dernière revêt un aspect individuel et idiosyncratique. Au fil des phases, elle se confronte aux éléments contextuels et se renforce, chez certains participants, en donnant au *mentoring* une dimension expérientielle inédite axée sur une relation *mentorale*. Cette expérience stimule alors

les compétences du capital de carrière et assure leur interaction à travers l'activité de *réflexivité critique*. Cette expérience peut également évoluer, jusqu'à devenir collective, et faire émerger de nouvelles compétences de nature collaborative.

Cette partie de notre thèse se termine par une définition claire d'une *expérience mentale* et une réponse à notre problématique de recherche. Nous avons aussi suggéré une modélisation d'une *expérience mentorale*, que nous avons d'ores et déjà « testée » au sein de notre terrain de recherche.

De plus, la présente partie expose les limites de notre recherche, mais s'attarde sur ses apports théoriques, méthodologiques et managériaux. Elle propose enfin des pistes de réflexion pour valoriser nos contributions théoriquement et empiriquement.

Conclusion générale

Affrontés aux exigences du changement, les salariés deviennent davantage confrontés à l'impératif de la mobilité et à la nécessité d'adaptabilité (Foucart, 2005). Ils sont de plus en plus demandeurs d'accompagnement. Ces derniers oscillent entre une posture d'acteur autonome, rythmée par des aspirations individuelles, et une posture de spectateur/suiveur, imposée par une obligation d'employabilité et de pérennité de poste. Cette ambivalence se creuse davantage dans une entreprise en évolution rapide, qui se cherche elle-même une identité. L'accompagnement s'y immisce comme une « *obligation* » mettant en valeur l'humain sous la forme d'une « *ressource structurante* » (Crozier, 1989). Étonnamment, cette obligation n'est pas fréquemment visible dans certaines entreprises, notamment les plus grandes. Le besoin d'accompagnement individuel n'est pas souvent entendu par les services dédiés. Répondre aux attentes de tous les salariés s'avère utopique, particulièrement lorsque l'entreprise vit elle-même un changement stratégique, tel que l'ouverture du marché public à la concurrence. Dans ces circonstances, les salariés se retrouvent en quête d'accompagnement personnalisé. Les réseaux internes s'affichent implicitement comme une orientation privilégiée. Ces réseaux affinitaires réunissent les salariés, sans assise hiérarchique, et constituent un vecteur d'accompagnement à la transformation organisationnelle (Bruna, 2013a). Au cœur de ces structures, le *mentoring* apparaît comme un moyen de développement personnel et professionnel non contesté (Ragins et Kram, 2007; Van Vianen, Rosenauer, Homan, Horstmeier et Voelpel, 2018).

Bien que les écrits autour de cette *pratique* se prolifèrent, nous relevons une contribution timide relative à son impact sur le développement du capital de carrière des salariés (Singh *et al.*, 2009 ; Van Vianen *et al.*, 2018). Cette thèse se penche sur ce gap académique et le traite dans une réalité fluctuante d'une grande entreprise *publique*, qui ne le sera probablement plus à la lecture de cette recherche, le groupe SNCF. Dès lors, ce travail explore les étapes d'une *expérience mentorale* et investigate ses apports sur les compétences de carrière du *mentee* et du *mentor*.

Dans cette visée, cet écrit se compose de six chapitres. Chaque chapitre s'empare singulièrement d'une vocation différente, mais ensemble, ils convergent tous vers une finalité unique, celle de répondre à notre questionnement de recherche qui est le suivant :

Comment l'expérience mentorale contribue-t-elle au développement des compétences de carrière des mentees et des mentors dans un cadre organisationnel ?

Dans le **premier chapitre**, nous avons exposé l'évolution de la notion de carrière en l'identifiant sous le prisme traditionnel et le prisme nomade. Une attention a été portée à la gestion de carrière, aux formes de mobilité et au plafonnement que cette dernière peut subir. Nous nous sommes ensuite attardée sur les compétences flexibles de carrière. En étudiant les *knowing-why, knowing-how, knowing-what, knowing-whom, knowing-when, knowing-where*, il semblait nécessaire de pointer la combinaison et l'interaction entre ces compétences pour former un capital de carrière. Ce chapitre ne réduit pas les parcours de carrière des salariés en une présentation binaire (*classique vs nomade*). Il invite plutôt à une étude l'interdépendance et la transférabilité entre les composantes de ces deux courants.

Le **deuxième chapitre** place le *mentoring* au cœur de notre recherche. En le distinguant du coaching, du tutorat et du counseling, il a rendu compte de sa particularité, notamment dans la gestion de carrière. Un détour par les contributions scientifiques, particulièrement anglo-saxonnes, a contribué à dresser les différentes étapes de sa mise en place en tant que processus. Le rapprochement avec la littérature des outils de gestion a enrichi cette présentation et l'a appréhendé comme un outil de gestion à part entière. Nous avons cerné ses paramètres ainsi que ses approches appropriatives. Ce pan théorique a mis en évidence une quasi-absence d'écrits articulant le *mentoring* et le capital de carrière, et l'importance de cette thèse pour y remédier. A cet égard, une étude de l'appropriation du *mentoring* par les *mentors* et les *mentees* dans le cadre d'une « *expérience de mentoring* » a été proposée. Cette suggestion s'inscrit dans la volonté d'examiner la subjectivité du vécu mentorale à la charnière d'un raisonnement psychologique et d'un raisonnement gestionnaire. Ces deux approches semblaient naturellement complémentaires et riches en enseignements.

De cet état de l'art, deux propositions fondamentales ont été soulignées. La première réside dans la suggestion d'une définition de la notion d'« *expérience mentorale* ». La deuxième porte sur sa conceptualisation en articulant les fondements autour du *mentoring*, des outils de gestion, et notamment l'appropriation, et des compétences de carrière.

Le **troisième chapitre** a distingué les différents paradigmes épistémologiques en mettant l'accent sur la nature interprétativiste de notre posture. Consciente de la nécessité de légitimer la recherche, nous avons justifié ce choix par sa capacité à décrire un phénomène social et à développer une compréhension heuristique du *mentoring*. Cette étape a permis d'affiner l'objet de recherche et d'étayer les étapes de sa construction. En rappelant les

premières rencontres avec le terrain, nous avons fait part du cheminement de notre réflexion vers l'objet final que représente « *l'expérience mentorale* ». Nous avons alors révélé comment notre compréhension de la réalité s'est construite dans un exercice d'itération entre théorie et empirie. À partir de ce constat, ce chapitre expose notre démarche qualitative exploratoire centrée sur une étude de cas enchâssés. Ainsi, le choix du groupe SNCF se révèle comme un « cas représentatif » du phénomène du *mentoring* qui est peu étudié dans la littérature francophone (Wacheux, 1996 ; Hlady Rispal, 2009b ; Duyck et Lahmouz, 2010). La perspective « *enchâssée* » a été adoptée comme une stratégie d'accès au réel afin de pouvoir étudier deux unités différentes du groupe, soient le réseau *SNCF Au Féminin* et le réseau 574 appelé aussi « *Maisons du Digital* ». Ensuite, nous avons dressé le design de la recherche et clarifié l'approche mobilisée pour répondre aux critères scientifiques de validité internes et externes. Ce chapitre s'est terminé par une description détaillée des caractéristiques de l'entreprise mère, des deux réseaux et de leur programme de *mentoring*.

Le **quatrième chapitre** s'intéresse aux modes de recueil de notre matériau, les voies de traitement des données et les méthodes d'analyse mobilisées. Dès lors, il justifie et présente des modes de recueil de trois natures : l'entretien semi-directif, l'observation participante, et la documentation interne et externe. Il précise les spécificités, la constitution et le déroulement de chaque forme. En exposant des extraits d'échanges électroniques, des images de réunions, ou des extraits de documents confidentiels, nous avons tenu à garder la transparence dans chaque étape afin de refléter le réel dans toutes ses dimensions. L'analyse des sources de données a été réalisée dans le respect de *l'Approche inductive générale d'analyse de données qualitatives*. Les entretiens semi-directifs ont été traités à travers une analyse de contenu et une analyse textuelle complémentaire. Les données issues de la documentation interne/externe, ainsi que de l'observation participante ont fait l'objet d'une analyse par attention flottante (Dumez, 2016). Nous avons procédé à une triangulation des données pour assurer la validité interne de l'étude. Finalement, l'ensemble des analyses ont fait émerger un dictionnaire de 5 catégories principales et de 19 thèmes secondaires.

Cette deuxième partie est considérée comme un pont entre la réflexion théorique et les considérations empiriques de ce travail. Elle a l'objectif d'assurer la transparence de notre démarche scientifique et d'en garantir la validité interne et externe.

Le **cinquième chapitre** a la vocation de présenter les composantes d'une *expérience mentorale* en analysant les données empiriques. Il traite les témoignages recueillis en fonction de leur classement par catégories. Il tente d'éclairer notre objet de recherche en investiguant la

dimension contextuelle (1), instrumentale (2), appropriative (3), de carrière (4) et subjective (5). Ainsi, il explique les raisons contextuelles et individuelles poussant les individus à participer à un programme mentorale. Il révèle la manière dont les *mentors* et les *mentees* s'imprègnent de l'outil et l'impact de cette appropriation sur le développement de leurs compétences de carrière. Il met en évidence l'émergence de trois formes de *knowing-how* technique, culturel et managérial, d'un nouveau *knowing réflexif* et d'un *knowing collaboratif*. De plus, notre analyse souligne la phase de valorisation interne et/ou externe pour les *mentees* et les *mentors* qui sont satisfaits de l'expérience *mentorale*.

Le **sixième, et dernier, chapitre** est l'espace de discussion dédié aux résultats collectés. Il a associé l'analyse empirique à l'état de l'art réalisé au début de ce travail. Après avoir examiné le contexte dans lequel s'insère le *mentoring*, nous sommes revenue sur les concepts clés proposés dans la revue de littérature. L'articulation entre ces éléments a permis de confirmer la présentation du *mentoring* comme un outil (Hatchuel et Weil, 1992). Il se dote d'un caractère instrumental de par les paramètres de l'outil qu'il représente. À travers les différentes phases du programme, il revêt une philosophie gestionnaire, un substrat technique et une vision simplifiée. L'instrumentation ne réduit pas la finalité du *mentoring*, mais au contraire, l'inscrit dans un socle solide qui fortifie la présentation de son processus et facilite sa compréhension par les salariés. Loin d'une volonté d'objectiver le programme, la présentation du *mentoring*, comme un outil de gestion, le définit comme un dispositif palliatif dans un contexte organisationnel marqué par une insuffisance d'accompagnement individuel. Dans un deuxième temps, la présentation du *mentoring* comme un outil facilite l'analyse de son appropriation, d'un point de vue théorique, et insiste sur la singularité et l'individualisation de son imprégnation. L'appropriation s'avère appuyée par une autoréflexivité que le *mentor* et le *mentee* développent dès le début du programme. En effet, dès l'ouverture des candidatures pour le programme, les participants s'interrogent si le moment est « *opportun* » pour participer à un mode d'accompagnement. Cet exercice réflexif, qui précède la participation au programme, relève d'un *Knowing-when* inédit relatif au programme de *mentoring*. L'autoréflexivité se poursuit pour le *mentee* et questionne son *knowing-why*, pour donner du sens à la carrière parcourue et stimuler son aptitude personnelle au changement. Elle clarifie l'attitude de carrière à mobiliser dans l'avenir (*knowing-what*). Pour le *mentor*, elle permet de reconnaître et de légitimer, vis-à-vis de soi, le *knowing-why* et le *knowing-what* de carrière. Ce premier effort réflexif amène à une phase de maturité dans le déroulement du programme qui appuie la réciprocité au sein de la relation *mentorale*. Cela conduit à l'émergence d'une nouvelle forme

d'appropriation de nature *expérientielle* où la réflexivité se confronte aux éléments interrelationnels et contextuels. Ce deuxième exercice de réflexivité *critique* pointe le passage d'un questionnement autour de soi à un questionnement appliqué au cadre organisationnel. Du côté du *mentee*, nous avons découvert un développement de la capacité à identifier de nouvelles opportunités de carrière (*knowing-what*) avec un appui certain des compétences relationnelles (*knowing-whom*). Ce développement devient *optimal* dès lors que le choix d'un espace-temps soit bien réfléchi (*knowing-where/ knowing-when*). Du côté du mentor, la réflexivité critique stimule les compétences relationnelles relatives aux échanges mutuels établis avec le *mentee* (*knowing-whom*) et appuie un *knowing-how* managérial en expérimentant de nouvelles méthodes de travail agiles et en renforçant l'intelligence émotionnelle. Cela stimule également son *knowing-how* culturel associé au contexte du travail du *mentee* à accompagner. Ce dernier est davantage renforcé dans le cas où le mentor décide de rendre visite au *mentee* dans son lieu de travail et de mieux connaître son quotidien. Par ailleurs, ces efforts réflexifs accentuent l'esprit de collaboration et font émerger un *knowing collaboratif* traduit par la construction de connaissances collectives lors des réunions ou des rencontres avec les autres membres du réseaux. Enfin, l'étude de *l'expérience mentorale* révèle une apparition d'une communauté de pratique autour du *mentoring* qui rassemble tous les participants du réseau en dépit de la vocation principale du programme.

En définitive, le présent travail doctoral éclaire que le *mentoring* permet au salarié de pallier le manque d'accompagnement au sein de l'entreprise, de stimuler son insertion dans son contexte de travail et de mieux appréhender sa carrière. Du côté de l'organisation, une expérience *mentorale* « *aboutie* » stimule le sentiment d'appartenance et d'implication, fait apparaître une communauté unie au sein de la structure, accélère son changement et renforce l'adaptabilité de ses salariés.

Cette thèse a contribué à l'énonciation d'un modèle de *l'expérience mentorale* dont la mise en œuvre nécessite une assise organisationnelle. Dans le cas de notre terrain de recherche, cette assise traduit une culture *mère* qui semble se régénérer au vu des changements vécus.

Nous nous interrogeons néanmoins sur le caractère « *innovant* » de ce mode d'accompagnement. Il nous paraît curieux de parler d'un *nouveau* mode qui bouscule la nature des relations au sein de l'organisation, alors qu'il s'agit d'une notion historique ancrée dans la mythologie grecque. La résurgence de cette vieille « *pratique* » et son apparition dans la culture française nous enseigne sur la nature des besoins individuels émergents. Houde (2011) suggère que les salariés expriment une volonté inédite de « *délaisser les objectifs de performance et de*

rentabilité qui prévalent et de créer un environnement nourrissant et porteur» (p. 28). À notre sens, son apparition relève d'un besoin d'assurer à la fois une continuité et un renouvellement. La continuité repose sur la pérennité du poste et l'employabilité du salarié alors que le renouvellement renvoie à la remise en cause de la rigidité des rapports sociaux au sein de l'organisation à travers un exercice de réflexivité. Dans un contexte de grandes structures bureaucratiques reposant sur une histoire *lourde*, proposer du *mentoring* constitue une alternative intéressante pour redonner du sens et réinvestir l'engagement vis-à-vis du salarié. Cela est particulièrement vrai lorsque le programme ne fait pas l'objet de règles et de procédures strictes. Il fournit ainsi un espace de paroles et de réflexivité qui s'avère bénéfique pour l'organisation et pour l'individu. Ce faisant, le *mentoring* invite à repenser la place du service RH dans le renouvellement des rapports interrelationnels au sein de l'entreprise.

Tableau 29. Vision globale de la thèse

Besoin initial de la recherche

Au cœur de l'organisation, le développement de carrière des salariés se heurte à un environnement turbulent et à une insuffisance d'accompagnement par les services dédiés. L'individu, en quête d'accompagnement personnalisé, se tourne vers les réseaux internes pour comprendre le changement de son entreprise et s'assurer de son employabilité. Recourir au *mentoring* s'avère une solution qui prend un essor certain dans les structures françaises. Cependant, les recherches qui s'interrogent sur le développement des compétences individuelles de carrière lors d'une expérience *mentorale* sont quasi-absentes.

Cadre théorique mobilisé

Nous avons construit un cadre théorique qui s'aligne avec le besoin de la recherche. Les courants de carrière « *classique* » et « *nomade* » se posent en toile de fond et soutiennent l'ouverture sur un champ théorique des compétences du capital de carrière. Nous avons articulé les fondements autour du *mentoring* avec ceux de l'appropriation des outils de gestion afin de faire émerger une conceptualisation de notre objet de recherche, l'« *expérience mentorale* ».

Choix méthodologiques

Une étude exploratoire de cas enchâssés est déployée. En mobilisant une posture interprétativiste, nous investiguons les contours d'une expérience *mentorale* à travers deux programmes de deux réseaux appartenant à un terrain unique, celui du groupe SNCF. Bien que le choix du terrain relève d'un opportunisme méthodologique, il s'insère adéquatement dans la visée de notre recherche et permet de développer une compréhension heuristique du *mentoring*.

Modes de collecte des données

Sous un prisme qualitatif, nous avons réalisé 52 entretiens semi-directifs, tenu un journal de bord de 80 pages issues d'une observation participante passive, assisté à 16 réunions, analysé 280 pages de documentation interne et plus de 700 mails et eu accès à divers sites internet et interfaces intranet. La phase de recueil des données s'est déroulée durant une période de 13 mois, allant du mois de novembre 2016 jusqu'au mois de décembre 2017.

Modes d'analyse des données

L'*approche inductive générale d'analyse de données qualitative* a éclairé notre démarche d'analyse. Les entretiens semi-directifs ont été traités à travers une analyse de contenu et une analyse lexicale complémentaire. Les données issues de la documentation interne et externe, ainsi que de l'observation participante ont fait l'objet d'une analyse par attention flottante. Nous avons procédé à une triangulation des données pour assurer la validité interne de l'étude et faire émerger un dictionnaire de 5 catégories principales et de 19 thèmes secondaires.

Conclusion principale

Une *expérience mentorale* nécessite une appropriation *expérientielle* axée à la fois sur la subjectivité individuelle et la réciprocité de la relation *mentorale*. Elle conduit au développement des compétences réflexives qui assurent la combinaison et l'interaction entre les compétences de carrière du *mentor* et du *mentee*. Ce faisant, le *mentoring* permet au salarié de pallier le manque d'accompagnement au sein de l'entreprise, de s'affirmer et de mieux appréhender sa carrière. Du côté de l'organisation, une expérience *mentorale* « *aboutie* » accélère le processus de changement, stimule le sentiment d'appartenance et d'implication et renforce l'adaptabilité des salariés, et fait apparaître des communautés de pratique unies.

Annexes (confidentielles)

Bibliographie

A

- Abonneau, D., & Campoy, E. (2012). Mentor et protégé durant la phase d'initialisation de la relation : fonctions centrales et conséquences. *XXIIIème Congrès de l'AGRH*.
- Abraham, J. (2004). Marché interne du travail : enjeux et limites de la mobilité. In S. Guerrero & J. L. Cerdin (Éd.), *La gestion des carrières : enjeux et perspective*.
- Adamson, S. J., Doherty, N., & Viney, C. (1998). The Meanings of Career Revisited: Implications for Theory and Practice. *British Journal of Management*, 9(4), 251-259.
- Ait Abdeslam, S., & Merad, M. (2013). Du public au marché : le changement par l'apprentissage au sein des structures commerciales d'EDF. *Gestion et management public*, 1/n°4(2), 36.
- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. (2013). Competencies for the Contemporary Career. *Journal of Career Development*, 40(3), 245-267.
- Akoum, R. (2013). L'intention d'accepter une mobilité intra-organisationnelle: proposition d'un modèle de recherche. *Actes du colloque AGRH*.
- Akremiti, E., Guerrero, S., & Neveu, J. . (2006). *Comportement organisationnel : Justice organisationnelle, enjeux de carrière et épuisement professionnel*.
- Akremiti, E., Sassi, N., & Bouzidi, S. (2009). Rôle de la reconnaissance dans la construction de l'identité au travail. *Relations industrielles*, 64(4), 662.
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Alfes, K., Truss, C., Soane, E. C., Rees, C., & Gatenby, M. (2013). The Relationship Between Line Manager Behavior, Perceived HRM Practices, and Individual Performance: Examining the Mediating Role of Engagement. *Human Resource Management*, 52(6), 839-859.
- Allard-Poesi, F. (2003). Coder les données. In Y. (Dir. . Giordano (Éd.), *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative* (EMS, p. 245-290).
- Allard-Poesi, F. (2005). The Paradox of Sensemaking in Organizational Analysis. *Organization*, 12(2), 169-196.
- Allard-Poesi, F. (2015). Des méthodes qualitatives dans la recherche en management : Voies principales, tournants et chemins de traverse. In J. . Moriceau & R. Soparnot (Éd.), *Pratiques des méthodes Qualitatives*.
- Allard-Poesi, F., & Maréchal, G. (2014). Construction de l'objet de la recherche. In A. R. Thiétart (Éd.),

- Méthodes de recherche en Management* (4e éd., p. 34–54).
- Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2014). Fondements épistémologiques de la recherche. In R. A. Thiétart (Éd.), *Méthodes de recherche en management* (4e éd., p. 13-30).
- Allen, T. (2007). Mentoring relationships from the perspective of the mentor. In *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (p. 123-147).
- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 89(1), 127.
- Alves, S., Ardouin, T., & Philippe, X. (2014). Tuteur, manager, un enrichissement bidirectionnel. *Management & Avenir*, 67(1), 33.
- Alvesson, M., & Deetz, S. (2000). *Doing critical management research*.
- Amossé, T. (2003). Interne ou externe, deux visages de la mobilité professionnelle. *INSEE Premières*, 921, 4.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Angel, P., & Amar, P. (2005). *Le coaching* (PUF).
- Angel, P., & Amar, P. (2015). Perspectives du coaching. In *Le coaching: Vol. 6e éd.* (p. 113-121).
- Angel, P., & Amar, P. (2017). *Le coaching: «Que sais-je?»*.
- Angel, P., & Cancellieri-Decroze, D. (2011). *Du coaching au mentoring*.
- Antoine, P., & Smith, J. A. (2017). Saisir l'expérience: présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie Française*, 62(4, décembre), 373-385.
- Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de formation/Analyses*, 40, 5-19.
- Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge Transfer: A Basis for Competitive Advantage in Firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 150-169.
- Arora, R., O'Neill, R., Blake-Beard, S., & Rangnekar, S. (2017). Moderating Role of Gender Composition on Supervisory Mentoring and Career Commitment Relationship. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings, 2017(1)*, 10215.
- Arora, R., & Rangnekar, S. (2014). Workplace mentoring and career resilience: An empirical test. *The Psychologist-Manager Journal*, 17(3), 205-220.
- Arthur, M. B., Claman, P. H., DeFillippi, R. J., & Adams, J. (1995). Intelligent Enterprise, Intelligent Careers. *The Academy of Management Executive*, 9(4, novembre), 7-22.
- Arthur, M. B., DeFillippi, R. J., & Jones, C. (2001). Project-based learning as the interplay of career and company non-financial capital. *Management Learning*, 32(1, mars), 99-117.
- Arthur, M. B., Inkson, K., & Pringle, J. K. (1999). *The new careers : individual action and economic change* (Sage).
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). *The boundaryless career : a new employment principle for a new organizational era*.

- Arthur, M., & Khapova, S. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 177-202.
- Ashford, S. J., Lee, C., & Bobko, P. (1989). Content, Cause, and Consequences of Job Insecurity: A Theory-Based Measure and Substantive Test. *Academy of Management Journal*, 32(4), 803-829.
- Avenier, M. J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ? *Management & Avenir*, 43(3), 372.
- Avenier, M. J., & Schmitt, C. (2009). Un cadre méthodologique pour des recherches tirant parti de l'expérience de praticiens de la gestion en PME. *Economies et Sociétés—série Economie de l'entreprise*, 43(2), 271-294.
- Ay, F., Karakaya, A., & Yilmaz, K. (2015). Relations between self-leadership and critical thinking skills. *Procedia-social and Behavioral sciences*, 207, 29-41.
- Ayache, M., & Dumez, H. (2011a). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(2-Eté), 33-46.
- Ayache, M., & Dumez, H. (2011b). Réflexions en forme de réponses : à propos du codage dans la recherche qualitative. *Le Libellio d'AEGIS*, 7(3-Automne), 29-34.

B

- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1).
- Baruch, Y. (2007). Les pratiques de gestion de carrière. In F. Bournois, J. Duval-Hamel, & S. Roussillon (Éd.), *Comités exécutifs: voyage au cœur de la dirigeance* (Editions Eyrolles, p. 127).
- Baugh, S. G., & Fagenson-Eland, E. A. (2007). Formal Mentoring Programs. In *The handbook of mentoring at work : theory, research, and practice* (p. 745).
- Baumard, P., Donada, C., Ibert, J., & Xuereb, J. M. (2014). La collecte de données et la gestion de leurs sources. In R. A. et al. Thiétart (Éd.), *Méthodes de recherche en management*. (4e éd., p. 261-304).
- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain* (vol. 1).
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders: études de sociologie de la déviance* (Métailié).
- Beigi, M., Shirmohammadi, M., & Arthur, M. (2018). Intelligent career success: The case of distinguished academics. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 261-275.
- Belghiti-Mahut, S., & Landrieux-Kartochian, S. (2008). Le plafond de verre encore et toujours. In A. Cornet, J. Laufer, & S. Belghiti-Mahut (Éd.), *GRH et genre : les défis de l'égalité*.
- Ben Chouikha, M. (2016). *Design organisationnel pour le management des connaissances*.
- Benabou, C., & Benabou, R. (2000). Establishing a formal mentoring program for organizational success. *National Productivity Review*, 19(4), 1-8.
- Bender, A. F., Dejoux, C., & Wechtler, H. (2009). Carrières nomades et compétences émotionnelles. *Revue de gestion des ressources humaines*, 73(juillet-août-septembre), 19.

- Bender, A. F., Klarsfeld, A., & Laufer, J. (2010). Equality and diversity in the French context. In *International Handbook on Diversity Management at Work: Country Perspectives on Diversity and Equal Treatment*.
- Bénel, A., Lejeune, C., & Zhou, C. (2010). Éloge de l'hétérogénéité des structures d'analyse de textes. *Document numérique*, 13(2), 41-56.
- Benraïss, L., Marbot, E., & Peretti, J. M. E. de l'influence des plateaux de carrière. (2000). *Etude de l'influence des plateaux de carrière sur la satisfaction des employés. Cas d'une PME Marocaine*.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*.
- Bergadaa, M., & Nyeck, S. (1992). Induction et déduction dans la recherche en marketing. *Recherche et Applications en Marketing*, 7(3), 23-44.
- Bernes, K. B., Bardick, A. D., & Orr, D. T. (2007). Career guidance and counselling efficacy studies: an international research agenda. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(2), 81-96.
- Berry, M. (1983). *Une technologie invisible-L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains*.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspectives ethnosociologiques*.
- Biétry, F., & Culié, J.-D. (2016). Chronique : Les coulisses d'une découverte majeure en Gestion des Ressources Humaines. *Revue de gestion des ressources humaines*, 100(2), 79-85.
- Bird, A. (1994). Careers as repositories of knowledge: A new perspective on boundaryless careers. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 325-344.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanc, A., Drucker-Godard, C., & Ehlinger, S. (2014). Exploitation des données textuelles. In *Méthodes de recherche en management* (p. 551-575).
- Blau, P. (1964). *Exchange and Power in Social Life*.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme* (Vol. 10).
- Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*.
- Bourgain, G., Saintes, P., Giordano, V., Géhain, É., & Weiss, M. (2017). La révolution numérique, au cœur de la transformation d'ENGIE. In *Annales des Mines - Responsabilité et environnement*.
- Bréchnignac, B. (2015). Corporate coworking : quelle(s) réalité(s) sur le coworking en entreprise », HR&D. *HR&D*.
- Bréchnignac, B. (2017). Corporate coworking : « hacker » le travail ? *Sociologies pratiques*, 34(1), 93.
- Bridgstock, R. (2005). Australian Artists, Starving and Well-Nourished: What Can we Learn from the Prototypical Protean Career? *Australian Journal of Career Development*, 14(3), 40-47.
- Brillet, F., & Janand, A. (2016). Pratique de la mobilité interne au sein de deux entreprises publiques : une relation dyadique entre fins et moyens. *Recherches en Sciences de Gestion*, 112(1), 121-152.
- Brousseau, K. R., Driver, M. J., Eneroth, K., & Larsson, R. (1996). Career pandemonium: Realignment organizations and individuals. *Academy of Management Executive*, 10(4), 52-66.

- Bruna, M. (2013a). Du « bon usage » des réseaux sociaux en entreprise : le cas de figure des cadres-femmes aux Etats-Unis. *Management international*, 17(4), 14.
- Bruna, M. (2013b). *Le portage d'une politique de diversité en entreprise comme processus de changement : enjeux stratégiques et dynamiques socio-organisationnelles* (Economics Thesis from University Paris Dauphine).
- Bruna, M., & Chauvet, M. (2013). La diversité, un levier de performance : plaidoyer pour un management innovateur et créatif. *Management international*, 17, 70.
- Bruna, M., & Chauvet, M. (2014). Des femmes et des réseaux : mentoring et réseaux affinitaires au service de l'égalité. *Regards croisés sur l'économie*, 15(2), 166.
- Bruna, M., Frimousse, S., & Giraud, L. (2017). Comment apprécier l'impact transformationnel d'une politique de diversité en entreprise ? Contribution liminaire à un agenda de recherche. *Management & Avenir*, 96(6), 39.
- Burt, R. S. (1998). THE GENDER OF SOCIAL CAPITAL. *Rationality and Society*, 10(1), 5-46.

C

- Cadin, L. (1997). Faut-il sortir la GRH de ses frontières? In P. BESSON (Éd.), *Dedans, dehors. Les nouvelles frontières de l'organisation* (p. 65-95).
- Cadin, L., Bender, A., & de Saint Giniez, V. (2003). *Carrières nomades: les enseignements d'une comparaison internationale*.
- Cadin, L., Bender, A. F., & De Saint-Giniez, V. (1999). Les carrières nomades, facteur d'innovation. *Revue française de gestion*, 126, 58-67.
- Cadin, L., Bender, A. F., de Saint Giniez, V., & Pringle, J. (2000). Carrières nomades et contextes nationaux. *Revue de gestion des ressources humaines*, 37(juillet-août-septembre), 76-96.
- Cadin, L., & Guérin, F. (2015). *La gestion des ressources humaines* (4ème édition).
- Cadin, L., Guérin, F., & Pigeyre, F. (2012). *GRH gestion des ressources humaines : pratiques et éléments de théorie*.
- Campbell, E. (2016). *DOES MENTORING BUFFER WOMEN IN SCIENCE FROM THE EFFECTS OF PERCEIVED DISCRIMINATION ON CAREER OUTCOMES?* (Purdue University).
- Cardinal, L. (1999). Tendances dans les trajectoires et les motivations professionnelles des gestionnaires. *Gestion*, 24(2), 23-31.
- Cardinal, L., & Lamoureux, C. (1992). Le plateau de carrière chez les gestionnaires: diagnostic et intervention. *Gestion*, 17(3), 83-90.
- Carnazza, J. P., Korman, A. K., Ference, T. P., & Stoner, J. A. F. (1981). Plateaued and Non-Plateaued Managers: Factors in Job Performance. *Journal of Management*, 7(2), 7-25.
- Caroli, E., Gautié, J., & Solow, R. (2009). *Bas salaires et qualité de l'emploi l'exception française?* (Éditions Rue d'Ulm).
- Carponcin, X. (2018). Quels repères pour le manager dans la jungle numérique ? *Regards*, 53(1), 153.
- Cerdin, J. L. (2004). Les carrières dans un contexte global. *Management & Avenir*, 1(1), 155-175.
- Cerdin, J. L. (2015). *La cogestion des carrières*.

- Cerdin, J. L., & Le Pargneux, M. (2009). Vers une définition multidimensionnelle de la réussite de la mobilité internationale. *Management & Avenir*, 25(5), 55.
- Cerdin J.L., Marbot E., & Peretti J.M. (2003). Vers une définition du sentiment de fin de vie professionnelle. *Revue de gestion des ressources humaines*, 47, 14-28.
- Champion, E. (2016). *Une approche institutionnaliste aux coalitions syndicats-ONG œuvrant dans le champ d'action stratégique de la responsabilité sociale de l'entreprise (RSE)*.
- Chandler, D. E., Kram, K. E., & Yip, J. (2011). An Ecological Systems Perspective on Mentoring at Work: A Review and Future Prospects. *The Academy of Management Annals*, 5(1), 519-570.
- Chanut, M., Diochon, P., & Falcoz, C. (2013). Le coach universel existe-il ? *Post-Print*.
- Chapoulie, S. (2000). Une nouvelle carte de la mobilité professionnelle. *Economie et statistique*, 331(1), 25-45.
- Charreire Petit, S., & Durieux, F. (2014). Explorer et tester: les deux voies de la recherche. In R. A. et al. Thiétart (Éd.), *Méthodes de recherche en management* (4^e éd.).
- Charrière, V., Dejoux, C., & Dupuich, F. (2014). L'impact des réseaux sociaux et des compétences émotionnelles dans la recherche d'emploi : étude exploratoire. *Management & Avenir*, 68(2), 137.
- Chaudhuri, S., & Ghosh, R. (2012). Reverse Mentoring: A Social Exchange Tool for Keeping the Boomers Engaged and Millennials Committed. *Human Resource Development Review*, 11(1), 55-76.
- Chen, Y.-C. (2013). Effect of Reverse Mentoring on Traditional Mentoring Functions. *Leadership and Management in Engineering*, 13(3), 199-208.
- Chouki, M., & Persson, S. (2016). Investir les difficultés d'intercompréhension en situation : un levier pour le mentorat informel ? *Management & Avenir*, 88(6), 155.
- Chudzikowski, K., Demel, B., Mayrhofer, W., Briscoe, J. P., Unite, J., Bogićević Milikić, B., ... Zikic, J. (2009). Career transitions and their causes: A country-comparative perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 825-849.
- Clarke, M. (2013). The organizational career: not dead but in need of redefinition. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(4), 684-703.
- Clutterbuck, D., & Megginson, D. (2005). *Making coaching work: Creating a coaching culture*.
- Colakoglu, S. N. (2011). The impact of career boundarylessness on subjective career success: The role of career competencies, career autonomy, and career insecurity. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 47-59.
- Collin, A., & Young, R. A. (2000). *The future of career*.
- Couteret, P., St-Jean, E., & Audet, J. (2006). *LE MENTORAT : CONDITIONS DE RÉUSSITE DE CE MODE D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ENTREPRENEUR*.
- Cova, B., & Cova, V. (2004). L'expérience de consommation: de la manipulation à la compromission? *Colloque Société et Consommation*.
- Cranwell-Ward, J., Bossons, P., & Gover, S. (2004). The Differences Between Mentoring and Coaching. In *Mentoring* (p. 45-47).
- Crozier, M. (1989). *L'entreprise à l'écoute* (192^e éd.).

- Cunliffe, A. L. (2009a). Reflexivity, learning and reflexive practice. In S. J. Armstrong & C. V. Fukami (Éd.), *The Sage handbook of management learning, education and development* (p. 405-418).
- Cunliffe, A. L. (2009b). The Philosopher Leader: On Relationalism, Ethics and Reflexivity—A Critical Perspective to Teaching Leadership. *Management Learning*, 40(1, février), 87-101.
- D'Abate, C., & Eddy, E. (2003). What's in a name? A literature-based approach to understanding mentoring, coaching, and other constructs that describe developmental interactions. *Human Resource*.
- D'Arripe, A., Oboeuf, A., & Routier, C. (2014). L'approche inductive : cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 1(1), 96.

D

- Damart, S., & Pezet, E. (2008). Etude exploratoire sur l'attitude des managers envers le coaching. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, (67).
- Dameron, S., & Josserand, E. (2007). Le développement d'une communauté de pratique. Une analyse relationnelle. *Revue française de gestion*, 33(174), 131-148.
- Daniel, M. (2008). Le plafonnement des carrières : le cas des techniciens de l'environnement, entre contrainte réglementaire et manque de reconnaissance. *Politiques et Management Public*, 26(2), 99-110.
- Dany, F. (1996). Employabilité et gestion des compétences: quelques réflexions liées à l'intégration du concept d'employabilité dans les pratiques managériales. In S. Roussillon, F. Bournois, & J.-Y. Le Louarn (Éd.), *Les enjeux de l'emploi: société, entreprises et individus*.
- Dany, F. (1997). *La promesse d'employabilité: un substitut possible à la promesse de carrière?: construction d'un cadre d'analyse de l'évolution des pratiques de gestion des carrières des cadres* (Université Lyon III).
- Dany, F. (2001). La carrière des cadres à l'épreuve des dispositifs de gestion. In *Cadres: la grande rupture* (p. 207-219).
- Dany, F. (2003). 'Free actors' and organizations: critical remarks about the new career literature, based on French insights. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(5), 821-838.
- Dany, F. (2004). La théorie des carrières: d'où venons-nous et où allons-nous? In S. Guerrero, J. L. Cerdin, & A. Roger (Éd.), *La gestion des carrières. Enjeux et perspectives* (p. 335-349).
- Dany, F., & Livian, Y. F. (1995). *La gestion des cadres*.
- Dany, F., & Livian, Y. F. (2002). *La nouvelle gestion des cadres*.
- Dany, F., & Rouban, L. (2004). Les cadres sont-ils nomades ? In A. Karvar & L. Rouban (Éd.), *Les cadres au travail* (La Découverte, p. 89-110).
- Dardouri, M. (2019). Le développement des compétences au coeur de la relation de mentorat. In A. Roger & D. Vinot (Éd.), *Management des compétences: Nouvelles perspectives - Alain Roger, Didier Vinot - Google Livres* (p. 15-52).
- Dardouri, M., & Falcoz, C. (2018). Mentoring de carrière et réflexivité dans une grande entreprise publique - approche phénoménologique interprétative. *Management & Avenir*, 104(6), 127.

- David, A. (1996). L'aide à la décision entre outils et organisation. *Entreprise et Histoire*.
- David, A. (1998). *Outils de gestion et dynamique du changement*.
- David, A. (2004). Etudes de cas et généralisation scientifique en sciences de gestion. *Actes de la XIIIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*.
- Davrout, S., Fronty, J., & Browne, N. (2017). Pourquoi fabriquer des managers réflexif? *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, Supplement*, 57-71.
- De Déa Roglio, K., & Light, G. (2009). Executive MBA Programs: The Development of the Reflective Executive. *Academy of Management Learning & Education*, 8(2), 156-173.
- de Klerk, S., & Verreynne, M. (2017). The networking practices of women managers in an emerging economy setting: negotiating institutional and social barriers. *Human Resource Management Journal*, 27(3), 477-501.
- De la Rupelle, G., & Mouricou, P. (2009). Donner du sens à ses données qualitatives en systèmes d'informations : deux démarches d'analyse possibles à l'aide du logiciel Nvivo 8. *14ème Colloque AIM*, 11.
- De vaujany, F.-X. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management & Avenir*, 9(3), 109.
- De Vaujany, F.-X. (2005). *De la conception à l'usage : vers un management de l'appropriation des outils de gestion*.
- De Vos, A., Dewettinck, K., & Buyens, D. (2008). To move or not to move? *Employee Relations*, 30(2), 156-175.
- Defillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4, juillet), 307-324.
- Dejours, C. (1993). Coopération et construction de l'identité en situation de travail. *Futur antérieur*, 16(2), 41-52.
- Delivré, F. (2013). *Le métier de coach - Spécificités, rôles, compétences. -... - Librairie Eyrolles*.
- Delobbe, N., Herrbach, O., Lacaze, D., & Mignonac, K. (2005). *Recherches en comportement organisationnel : Contrat psychologique, Emotions au Travail, Socialisation Organisationnelle (Vol.1)*.
- Demailly, L. (2001). La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 523.
- Demers, C. (2003). L'entretien. In *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative* (p. 173-210).
- Derr, B. C. (1986). *Managing the New Careerists: The Diverse Career Success Orientation of Today's Workers*.
- Deschamps, B., Fatien, P., & Geindre, S. (2010). Accompagner le repreneur d'entreprise: conduire, escorter mais aussi guider. *Gestion 2000*, 27(3).
- Desmarais, C., & Moscarola, J. (2004). Analyse de contenu et analyse lexicale, le cas d'une étude en management public. *Actes du colloque "L'analyse de données textuelles: De l'enquête aux corpus littéraires"*.

- Detchessahar, M., & Journé, B. (2007). Une approche narrative des outils de gestion. *Revue française de gestion*.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*.
- Dionne, L. (2004). L'espace de médiation: un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur. *L'accompagnement en éducation*, 63-80.
- Dougherty, T. W., & Dreher, G. F. (2007). Mentoring and Career Outcomes : Conceptual and Methodological Issues in an Emerging Literature. In *The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice*.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Driver, M. J. (1979). Career concepts and career management in organizations. *Behavioral problems in organizations*, 79-139.
- Drucker-Godard, C., Ehlinger, S., & Grenier, C. (2014). Validité et fiabilité de la recherche. In R. A. Thiétart (Éd.), *Méthodes de recherche en management*. (p. 297-331).
- Drucker-Godard, C., Fouque, T., Gollety, M., & Flanchec, A. (2013). Être enseignant-chercheur aujourd'hui : discussion autour du plafonnement. *Politiques et Management Public*, 30(1), 5-27.
- Duberley, J., & Cohen, L. (2010). Gendering career capital: An investigation of scientific careers. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 187-197.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience* (Editions d).
- Duchamp, D., & Persson, S. (2012). Vers des Médecins-Managers-Mentors ? Premiers résultats d'un accompagnement concerté dans un CHU. *Management & Avenir*, 53(3), 142.
- Duchesne, S. (2000). Pratique de l'entretien dit « non-directif ». In M. Bachir (Éd.), *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique* (p. 9-30).
- Dujardin, J. M. (2013). *Compétences durables et transférables : clés pour l'employabilité*.
- Dujarier, M. A. (2016). Apports d'une sociologie de l'activité pour comprendre le travail. In F. Daniellou, G. De terssac, & Y. Schwartz (Éd.), *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (p. 97-130).
- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 112(2), 29.
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative: Les questions clés de la démarche compréhensive*.
- Dumouchel, N. (2016). *Une autre façon de penser les générations au travail: l'empreinte générationnelle organisationnelle : recherche-action chez ERDF (ENEDIS)* (Lyon).
- Dupray, A., & Recotillet, I. (2009). Mobilités professionnelles et cycle de vie. *Economie et statistique*, 423(1), 31-58.
- Duyck, J. Y., & Lahmouz, K. (2010). Audit du stress professionnel et de l'implication organisationnelle dans un contexte de restructuration : le cas Assuria FC. *Management & Avenir*, 38(8), 117.

E

- Eby, L. T., & Allen, T. D. (2008). Moving toward interdisciplinary dialogue in mentoring scholarship: An introduction to the Special Issue. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 159-167.
- Eby, Lillian T, Butts, M. , & Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 24(6).
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-555.
- Ellig, J., & Thatchenkery, T. J. (1996). Subjectivism, discovery, and boundaryless careers: an Austrian perspective. In M. B. Arthur & D. M. Rousseau (Éd.), *The boundaryless career : a new employment principle for a new organizational era* (p. 178-186).
- Elsass, P. M., & Ralston, D. A. (1989). Individual Responses to the Stress of Career Plateauing. *Journal of Management*, 15(1), 35-47.
- Enyedy, N., Danish, J., & DeLiema, D. (2015). Constructing liminal blends in a collaborative augmented-reality learning environment. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 10(1), 7-34.
- Ettington, D. R. (1992). Coping with Career Plateauing: "face the facts" vs. "hope springs eternal". *National Academy of Management Meetings*.
- Ettington, D. R. (1997). How human resource practices can help plateaued managers succeed. *Human Resource Management*, 36(2), 221-234.

F

- Fabbri, J. (2016). Les espaces de coworking : ni tiers-lieux, ni incubateurs, ni Fab Labs. *Entreprendre & Innover*, 31(4), 8.
- Falcoz, C. (2001). La carrière classique existe encore: le cas des cadres à haut potentiel. *Annales des mines*, 4-17.
- Falcoz, C. (2003). *Bonjour les managers, adieu les cadres !*
- Falcoz, C. (2005). Les plafonnements de carrière des salariés de 50 ans et plus. Pour un engagement à long terme des entreprises dans la carrière de leurs salariés. *Revue de gestion des ressources humaines*, 57, 108-123.
- Falcoz, C. (2011). Pour en finir avec les carrières sans frontière – Prolonger et dépasser le courant des 'boundaryless career' pour un programme renouvelé de recherche sur la gestion des carrières. *22ème Congrès AGRH*.
- Fatien, P. (2008). Des ambiguïtés des mots/maux du coaching. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2(193-211).
- Feldman, D. C., & Weitz, B. A. (1988). Career Plateaus Reconsidered. *Journal of Management*, 14(1), 69-80.
- Fischer, G. (1997). *La Psychologie sociale* (Editions Seuil).

- Fleisher, C., Khapova, S. N., & Jansen, P. G. W. (2014). Effects of employees' career competencies development on their organizations. *Career Development International*, 19(6), 700-717.
- Fletcher, J. K., & Ragins, B. R. (2007). Stone center relational cultural theory : A window in relational mentoring. In B. R. Ragins & K. Kram (Éd.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (p. 373–399).
- Flick, U. (1992). Triangulation Revisited: Strategy of Validation or Alternative? *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22(2), 175-197.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*.
- Foot, E. (1953). The Professionalization of Labor in Detroit. *American Journal of Sociology*, 58(4), 371-380.
- Foucart, J. (2005). Relation d'aide, fluidité sociale et enjeux symbolico-identitaires. *Pensée plurielle*, 10(2), 97.
- Foucart, J. (2008). Accompagnement et transaction : une modélisation théorique. *Pensée plurielle*, n° 17(1), 113.
- Frayssinhes, J. (2015). Le rôle de l'expérience et la formation des adultes. *Implications philosophiques*, 9.
- Fredy-Planchot, A. (2007). Reconnaître le tutorat en entreprise. *Revue française de gestion*, (6), 23–32.
- Frimousse, S., & Peretti, J. M. (2016). Regards croisés. *Question(s) de management*, 13(2), 101.
- Fronty, J. (2017). La réflexivité: une soft skill du manager de demain? *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, Supplément(73-90).
- Fugate, M., Kinicki, A., & Ashforth, B. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational behavior*, 65(1), 14-38.

G

- Gagnon, Y. C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*.
- Galambaud, B. (1991). *Des hommes à gérer: direction du personnel et gestion des ressources humaines*.
- Gauthier, B., & Bourgeois, I. (2019). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6e éd.).
- Gibson, S. K., & Hanes, L. A. (2003). The Contribution of Phenomenology to HRD Research. *Human Resource Development Review*, 2(2), 181-205.
- Giraud, L., & Roger, A. (2011). Les étapes de carrière à l'épreuve du temps. *Humanisme et Entreprise*, 302(2), 13.
- Girod-Seville, M., & Perret, V. (1999). Considérations épistémologiques. In A. R. Thiétart (Éd.), *Méthodes de Recherche en Management* (1ère).
- Giscombe, K. (2007). Advancing women through the glass ceiling with formal mentoring. In *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (p. 549–571).
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative*

Research.

- Glaserfeld, E. Von. (2001). The Radical Constructivist View of Science. *Foundations of Science*, 6(1/3), 31-43.
- Glaserfeld, E. Von. (2005). Thirty years constructivism. *Constructivist Foundations*, 1(1), 9-12.
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux* (Les Editions).
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1. La présentation de soi*.
- Gotteland, D., Haon, C., & Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : réussir son mémoire ou sa thèse* (2e éd.).
- Gouldner, A. (1960). The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161.
- Granovetter, M. S. (2000). *Le marché autrement: les réseaux dans l'économie*.
- Grasser, B. (2008). Qu'est-ce que l'expérience? In J. J. Paul & R. José (Éd.), *Les relations Formation Emploi en 55 questions* (p. 327-332).
- Grasser, B., & Rose, J. (2000). L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation. *Formation Emploi*, 71(1), 5-19.
- Grimand, A. (2006). *L'appropriation des outils de gestion: vers de nouvelles perspectives théoriques?*
- Grimand, A. (2012). L'appropriation des outils de gestion et ses effets sur les dynamiques organisationnelles : le cas du déploiement d'un référentiel des emplois et des compétences. *Management & Avenir*, 4(54), 237-257.
- Grimand, A. (2016). La prolifération des outils de gestion : quel espace pour les acteurs entre contrainte et habilitation ? *Recherches en Sciences de Gestion*, 112(1), 173.
- Grimand, A., Glaisner, J., & Grevin, A. (2017). Un travail à soi. Repères pour un management de l'appropriation du travail. *@GRH*, 2, 95-119.
- Grote, G., & Raeder, S. (2009). Careers and identity in flexible working: Do flexible identities fare better? *Human Relations*, 62(2), 219-244.
- Grunow, D. (1995). The Research Design in Organization Studies: Problems and Prospects. *Organization Science*, 6(1), 93-103.
- Guay, M.-M. (2002). Quelques précisions... le mentorat versus le coaching. *Revue Échange*, 16(3), 7-8.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Education, Communication and Technology*, 29(2), 75.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éd.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 191-215).
- Guerin, G., & Wils, T. (1993). La carrière, point de rencontre des besoins individuels et organisationnels. *Revue des ressources humaines, Décembre-J*, 13-30.
- Guerrero, S. (2003). La nature du contrat psychologique comme cadre d'étude de la relation d'emploi. *14eme Congrès de l'AGRH, "GRH Innovons"*.

- Guignon, S., & Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-38.
- Guillez, P., & Tétréault, S. (2014). *Guide pratique de recherche en réadaptation*.
- Guillot-Soulez, C. (2017). *La gestion des ressources humaines 2017-2018*.
- Guy, B. (2016). *Les rapports entre les concepts d'espace, de temps et de mouvement doivent être repensés*. (Connaissan).

H

- Habermas, J. (1987). *Logique des sciences sociales et autres essais*.
- Habhab-Rave, S. (2010). Le rôle des communautés de pratique dans le processus de gestion des connaissances dans les entreprises innovantes : une étude de cas par comparaison intersites. *La Revue des Sciences de Gestion*, 241(1), 43.
- Hall, D. T. (1971). A theoretical model of career subidentity development in organizational settings. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6(1), 50-76.
- Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations* (Goodyear P).
- Hall, D. T. (1985). Project work as an antidote to career plateauing in a declining engineering organization. *Human Resource Management*, 24(3), 271-292.
- Hall, D. T. (1996a). Protean Careers of the 21st Century. *Academy of Management Executive*, 10(4), 8-16.
- Hall, D. T. (1996b). *The career is dead, long live the career : a relational approach to careers*.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1-13.
- Hall, D. T., & Goodale, J. G. (1986). *Human resources management. Strategy, Design and Implementation*.
- Hamacher, A., Kim, S., Cho, S., Pardeshi, S., Lee, S., Eun, S., & Whangbo, T. (2016). Application of Virtual, Augmented, and Mixed Reality to Urology. *International neurourology journal*, 20(3), 172-181.
- Hamiot, J.-Y., & Merle, K. (2017). La représentation sociale de carrière de cadres face à la mondialisation des médias. *Question(s) de management*, 19(4), 91.
- Hannerz, U. (1983). *Explorer la ville: éléments d'anthropologie urbaine* (Les Editio).
- Hassine, A. B. (2006). Les cheminements de carrière, quel (s) modèle (s) explicatif (s) pour quelles pratiques de gestion des ressources humaines? Application au cas des ingénieurs tunisiens. *Management international*, 10(2), 17.
- Hatchuel, A., & Weil, B. (1992). *L'expert et le système*.
- Henwood, K., & Pidgeon, N. (1994). Beyond the qualitative paradigm: A framework for introducing diversity within qualitative psychology. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 4(4), 225-238.

- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A Framework for Teachable Collaborative Problem Solving Skills. In *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (p. 37-56).
- Hezlett, S. A., & Gibson, S. K. (2005). Mentoring and Human Resource Development: Where We Are and Where We Need to Go. *Advances in Developing Human Resources*, 7(4), 446-469.
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26(2), 264-288.
- Hlady Rispail, M. (2002). *La méthode des cas : application à la recherche en gestion*.
- Hlady Rispail, M. (2009a). La conduite d'études de cas encastres. *Revue internationale de psychosociologie*, XV(35), 179.
- Hlady Rispail, M. (2009b). La conduite d'études de cas encastres. *Revue internationale de psychosociologie*, XV(35), 179.
- Houde, Renée. (1996). *Le mentor: transmettre un savoir-être*.
- Houde, Renée. (2001). Le mentorat: un outil de développement de la relève. *Texte présenté à l'occasion du colloque organisé par l'Association suisse de psychologie du travail de langue française*.
- Houde, Renée. (2011). *Des mentors pour la relève*.
- Huberman, M. A., Miles, M. B., & Backer, C. de. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*.
- Hudson, L. A., & Ozanne, J. L. (1988). Alternative Ways of Seeking Knowledge in Consumer Research. *Journal of Consumer Research*, 14(4), 508.
- Hughes, E. C. (1937). Institutional Office and the Person. *American Journal of Sociology*, 43(3), 404-413.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*.
- Hymowitz, C., & Schellhardt, T. D. (1986). The glass ceiling: Why women can't seem to break the invisible barrier that blocks them from the top jobs. *The Wall Street Journal*, 24(1), 1573-1592.

I

- Ibarra, H. (1995). RACE, OPPORTUNITY, AND DIVERSITY OF SOCIAL CIRCLES IN MANAGERIAL NETWORKS. *Academy of Management Journal*, 38(3), 673-703.
- Iellatchitch, A., Mayrhofer, W., & Meyer, M. (2003). Career fields: a small step towards a grand career theory? *The International Journal of Human Resource Management*, 14(5), 728-750.
- Inkson, K., & Arthur, M. B. (2001). How to be a successful career capitalist. *Organizational dynamics*, 30(1), 48-61.
- Ivanaj, S., & Persson, S. (2012). Le mentoring à la française : un processus informel, silencieux mais efficient. *Management & Avenir*, 55(5), 79.

J

- Janand, A. (2013). La carrière intra organisationnelle en mouvement : les apports du mouvement brownien à l'étude de la mobilité interne des cadres des grandes entreprises françaises. *Management & Avenir*, 64(6), 96.
- Janand, A. (2015). Quelle signification pour la mobilité interne des cadres ? La mobilité interne aux quatre visages. *Revue de gestion des ressources humaines*, 96(2), 42.
- Janand, A., & Voynnet Fourboul, C. (2015). Mobilité interne : ce sera avec les motivations intrinsèques ! @GRH, 14(1), 11.
- Jebb, A. T., Parrigon, S., & Woo, S. E. (2017). Exploratory data analysis as a foundation of inductive research. *Human Resource Management Review*, 27(2), 265-276.
- Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. In S. Moscovici & F. Brushini (Éd.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 139-164).
- Jodelet, D. (2007). *Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales*.
- Joiner, B. (2009). Creating a culture of agile leaders : A developmental approach. *People and Strategy*, 32(28).
- Jones, C., & Defillippi, R. J. (1996). Back to the future in film: Combining industry and self-knowledge to meet the career challenges of the 21st century. *The Academy of Management Executive*, 10(4), 89-103.
- Jones, C., & Lichtenstein, B. (2000). The « Architecture » of careers: How career competencies reveal firm dominant logic in professional services. In M. Peiperl, M. Arthur, R. Goffee, & T. Morris (Éd.), *Career Frontiers* (p. 153-176).

K

- Kant, E. (1788). *Critique de la raison pure* (2001) Renaut, A (Traduction, Éd.).
- Kanter, R. M. (1989). When Giants Learn to Dance: Mastering the Challenges of Strategy. In *Management and Careers in the 1990s* (Basin Books).
- Kaufmann, J. C. (2001). *Ego : pour une sociologie de l'individu*.
- Kirchmeyer, C. (2005). The effects of mentoring on academic careers over time: Testing performance and political perspectives. *Human Relations*, 58(5), 637-660.
- Kline, W. B. (2008). Developing and Submitting Credible Qualitative Manuscripts. *Counselor Education and Supervision*, 47(4), 210-217.
- Koenig, G. (1996). Management: Les constructeurs: Karl E. Weick. *Revue française de gestion*, 108, 57-70.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal Dec*, 26(4), 1986-608.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work : developmental relationships in organizational life*.
- Krief, N., & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches*

en Sciences de Gestion, 95(2), 211.

Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*.

L

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*.

Lacaze, D. (2007). La gestion de l'intégration en entreprise de service : l'apport du concept de socialisation organisationnelle. *Management & Avenir*, 14(4), 9.

Ladwein, R. (2003). Les modalités de l'appropriation de l'expérience de consommation: le cas du tourisme urbain. In E. Remy, I. Garubau-Moussaoui, D. Desjeux, & M. Filser (Éd.), *Sociétés, consommations et consommateurs* (p. 85-98).

Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*.

Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Un accompagnement socioconstructiviste pour accompagner la réforme en éducation: métacognition et pratique réflexive*.

Lainé, F. (2010). La mobilité professionnelle : facteurs structurels et spécificités de l'Île-de-France. *Economie et statistique*, 431(1), 37-56.

Lam, A. (2000). Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework. *Organization Studies*, 21(3), 487-513.

Lamb, M., & Sutherland, M. (2010). The components of career capital for knowledge workers in the global economy. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(3), 295-312.

Latack, J. C. (1984). Career transitions within organizations: An exploratory study of work, nonwork, and coping strategies. *Organizational Behavior and Human Performance*, 34(3), 296-322.

Laufer, J. (2004). Femmes et carrières: la question du plafond de verre. *Revue française de gestion*, 30(151), 117-128.

Laufer, J., & Fouquet, A. (2001). À l'épreuve de la féminisation. In *Cadres: la grande rupture* (p. 249-267).

Laurent, G., Dany, F., & Roger, A. (2011). Les étapes de carrière sont-elles toujours d'actualité ? 21^e congrès de l'Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines (AGRH), 20.

Le Goff, J. M. (1997). Mobilité des jeunes à l'issue de leur premier emploi stable. *Population (French Edition)*, 52(3), 545.

Le Moigne, J. . (1995). *Les Epistémologies constructivistes*.

Le Moigne, J. L. (2012). *Les épistémologies constructivistes* (3e édition).

Lejeune, C. (2007). Petite histoire des ressources logicielles au service de la sociologie qualitative. In C. Brossaud & B. Reber (Éd.), *Humanités numériques* (p. 197-214).

Lejeune, C. (2016). Logiciels d'analyse de données qualitatives ou d'analyse qualitative? Pièges, limites et questions liminaires. *Les recherches qualitatives en santé*, 184-196.

- Lemaire, C., & Nobre, T. (2013). La pré-appropriation d'un outil de gestion à l'hôpital. *Comptabilité sans Frontières*.
- Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*.
- Li, L. (2005). The effects of trust and shared vision on inward knowledge transfer in subsidiaries' intra- and inter-organizational relationships. *International Business Review*, 14(1), 77-95.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*.
- Lizé, L., & Bruyère, M. (2010). Mobilité professionnelle: une approche en termes de segmentatio. *XXXes journées de l'Association d'Economie sociale" Transformations et innovations économiques et sociales en Europe: quelles sorties de crise? Regards interdisciplinaires*, 337-355.
- Lo, A. (2015). Le développement de l'ambidextrie contextuelle à l'aide d'un outil de gestion : étude de cas exploratoire du Fab Lab interne chez Renault.
- Lorino, P. (2002). *Vers une théorie pragmatique et sémiotique des outils appliquée aux instruments de gestion*.

M

- Mainhagu, S. (2019). Les attitudes à l'égard de la carrière : une typologie explicative des dispositions évaluatives des salariés. *Revue de gestion des ressources humaines*, N°111(1), 3.
- Mainhagu, S., Grima, F., & Defiebre-Muller, R. (2018). La stabilité professionnelle malgré les normes de mobilité. L'identification au travail source de dépendance et de libre choix. *M@n@gement*, 21(3), 999-1031.
- Mainiero, L. A., & Sullivan, S. E. (2005). Kaleidoscope careers: An alternate explanation for the "opt-out" revolution. *Academy of Management Perspectives*, 19(1), 106-123.
- Marry, C., Bereni, L., Jacquemart, A., Le Mancq, F., Pochic, S., & Revillard, A. (2013). *Le plafond de verre dans les ministères: une analyse de la fabrication organisationnelle des dirigeants.e.s*.
- Martín-Gutiérrez, J., Fabiani, P., Benesova, W., Meneses, M., & Mora, C. (2015). Augmented reality to promote collaborative and autonomous learning in higher education. *Computers in human behavior*, 51, 752-761.
- Martineau, R. (2012). Les usages-types d'un outil de gestion des risques à l'hôpital. *Management & Avenir*, 54(4), 215.
- Martineau, S. (2005). L'instrumentation dans la collecte des données. L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2(Hors Série), 5-17.
- Martinet, A. C. (1990). Grandes questions épistémologiques et sciences de gestion. *Epistémologies et sciences de gestion*, 9-29.
- Martory, B., & Crozet, D. (2016). *Gestion des ressources humaines: Pilotage social et performances* (9ème édit).
- Masingue, B. (2009). Seniors tuteurs: comment faire mieux. In *Rapport au Secrétaire d'État chargé de l'emploi*.
- Mauss, M. (1973). Techniques of the body. *Economy and Society*, 2(1), 70-88.

- McCormack, C., & West, D. (2006). Facilitated group mentoring develops key career competencies for university women: a case study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14(4), 409-431.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*.
- Meuser, J. D., Gardner, W. L., Dinh, J. E., Hu, J., Liden, R. C., & Lord, R. G. (2016). A Network Analysis of Leadership Theory. *Journal of Management*, 42(5), 1374-1403.
- Meyronin, B. (2014). Digital or not digital ? La génération Y et l'entreprise. *L'Expansion Management Review*, 153(2), 12.
- Michaud-Tréval, A. (2011). Expérience de magasinage et appropriation des espaces commerciaux. *Management & Avenir*, 47(7), 240.
- Mignonac, K. (2001). Les déterminants de la disposition envers la mobilité intra-organisationnelle : étude auprès d'une population d'ingénieurs. *M@n@gement*, 4(2), 47.
- Mignonac, K., Herrbach, O., & Gond, J. P. (2003). L'intelligence émotionnelle en questions. *La Revue des Sciences de Gestion: Direction et Gestion*, 38, 201-202.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*.
- Miles, R. E., & Snow, C. C. (1996). Twenty-First-Century Careers. In M. B. ARTHUR & D. M. ROUSSEAU (Éd.), *The Boundaryless Career. A New Employment Principle for a New Organizational Era* (p. 97-115).
- Milles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis, A Methods Sourcebook*.
- Mitrano-Méda, S. (2012). Le mentorat entrepreneurial : application de la méthode des cas pour la modélisation de l'efficacité d'une relation tripartite (Aix-Marseille).
- Mitrano-Méda, S., & Véran, L. (2014). Une modélisation du processus de mentorat entrepreneurial et sa mise en application. *An entrepreneurial mentoring process model and its implementation.*, 18(4), 68-79.
- Moison, J., & Hatchuel, A. (1997). Du mode d'existence des outils de gestion. *et Dynamique des Organisations*.
- Monfette, O., & Malo, A. (2016). Faire de l'analyse qualitative lors d'un stage de recherche : une expérience d'évolution de ma posture d'apprentie-chercheuse. *Recherches qualitatives*, 19(Hors-Série), 36-51.
- Monier, H. (2017). Les régulations individuelles et collectives des émotions dans des métiers sujets à incidents émotionnels : quels enjeux pour la GRH ? (Lyon).
- Morgeson, F. P., & Hofmann, D. A. (1999). The Structure and Function of Collective Constructs: Implications for Multilevel Research and Theory Development. *Academy of Management Review*, 24(2), 249-265.
- Morris, L. V. (2017). Reverse Mentoring: Untapped Resource in the Academy? *Innovative Higher Education*, 42(4), 285-287.
- Morrison, A. M., & Von Glinow, M. A. (1990). *Women and minorities in management* (45,2).
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.

Murphy, W. M. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management, 51*(4), 549-573.

Musca, G. (2006). Une stratégie de recherche processuelle : l'étude longitudinale de cas enchâssés. *M@n@gement, 9*(3), 153.

Myers, M., & Avison, D. (1997). Qualitative research in information systems. *Management Information Systems Quarterly, 21*, 241-242.

N

Nadeau, J. G. (1989). Un modèle praxéologique de formation expérientielle. *Éducation permanente, 100*, 97-108.

Near, J. P. (1985). A discriminant analysis of plateaued versus nonplateaued managers. *Journal of Vocational Behavior, 26*(2), 177-188.

Negrone, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie, 119*(2), 311.

Nekka, H. (2002). La gestion des carrières: Esquisse d'un cadre global pour guider l'action. *La Revue des Sciences de Gestion : Direction et Gestion, 198*.

Nicholson, N. (1993). Purgatory or Place of Safety? The Managerial Plateau and Organizational Agegrading. *Human Relations, 46*(12), 1369-1389.

Nicholson, N., & West, M. (1989). Transitions, work histories, and careers. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Éd.), *Handbook of career theory* (p. 549).

Nizet, J., & Pichault, F. (2015). Des positions épistémologiques aux positions institutionnelles. In *Les critiques de la gestion* (Nizet, J., p. 87-104).

Noah, C. (2017). Plateau de carrière et engagement organisationnel dans le secteur public camerounais : rôle du soutien organisationnel perçu. *Revue de gestion des ressources humaines, 104*(2), 23.

Notais, A., & Perret, V. (2012). La mobilité interne ou la conquête de l'espace professionnel. *Revue française de gestion, 226*, 121-136.

O

O'Neill, R. M. (2005). An Examination of Organizational Predictors of Mentoring Functions. *Journal of Managerial Issues, Vol. 17*, p. 439-460.

Oiry, E. (2006). *Politiques RH et outils de gestion: proposition d'un cadre d'analyse dynamique*.

Oiry, E. (2011). Usages imprévus et dynamique des instruments de gestion. Réflexions à partir du cas d'un instrument de gestion des compétences. *Management international, 15*(2), 11.

Ornstein, S., & Isabella, L. A. (1993). Making Sense of Careers: A Review 1989-1992. *Journal of Management, 19*(2), 243-267.

P

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*.
- Parker, P., Khapova, S. N., & Arthur, M. B. (2009). The intelligent career framework as a basis for interdisciplinary inquiry. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 291-302.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement: une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. *Savoir et formation*.
- Paul, M. (2007). Ce qu'accompagner veut dire. *Revue Scientifique Carriérologie*, 9, 14.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13.
- Peirce, C. S. (1978). *Ecrits sur le signe*.
- Peretti, J. M. (2001). *Dictionnaire des ressources humaines*.
- Peretti, J. M. (2015). *Ressources humaines et gestion des personnes* (9^{ème} édition).
- Peretti, J. M., & Dejoux, C. (2018). Comment le numérique favorise de nouveaux modes d'innovations managériales ? In *L'innovation managériale en questions*.
- Persson, S., & Ivanaj, S. (2009). Faut-il adopter le mentoring en France ? État des savoirs et perspectives généalogiques. *Management & Avenir*, 25(5), 98.
- Pezet, E., & Le Roux, A. (2012). La nébuleuse de l'accompagnement : un palliatif du management ? *Management & Avenir*, 53(3), 91.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*.
- Pichault, F., Lorquet, N., & Oriane, J. F. (2018). Vers la fin de la gestion des carrières? La GRH face au rôle croissant des intermédiaires du marché du travail. *Relations Industrielles*, 73(1), 11-38.
- Pichault, F., & Pleyers, M. (2012). Pour en finir avec la génération Y... enquête sur une représentation managériale. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 108(2), 39.
- Pihel, L. (2017). Les « carrières immobiles » : un challenge pour le management ! Les atouts d'une compréhension fondée sur le travail réel et les attentes des salariés. *Gerer & Comprendre*, (129), 21-32.
- Piore, M. J., & Doeringer, P. B. (1971). *Internal Labor Markets and Manpower Adjustment* (D.C. Heath).
- Podolny, J. M., & Baron, J. N. (1997). Resources and Relationships: Social Networks and Mobility in the Workplace. *American Sociological Review*, 62(5), 673.
- Popper, K. (1988). *Misère de l'historicisme* ([trad. fra]).
- Portela, M., & Signoretto, C. (2017). Qualité de l'emploi et aspirations professionnelles : quels liens avec la mobilité volontaire des jeunes salariés en CDI ? *Revue économique*, 68(2), 249.

Powell, G. N., & Butterfield, D. A. (2003). Gender, gender identity, and aspirations to top management. *Women in Management Review*, 18(1/2), 88-96.

Pralong, J. (2013). Nouvelles organisations, nouvelles carrières ? Succès objectif et « monde de la carrière » dans les organisations postindustrielles. In *et al.* Dany, F. (Éd.), *La gestion des carrières – Population et contextes* (Vuibert, p. 227-244).

Pralong, J., & Peretti-Ndiaye, M. (2016). Les cadres devraient-ils être « nomades » ? *Revue Française de Gestion*, 42(260), 91-109.

Pralong, J., & Peretti, M. (2014). La « qualité » des carrières des cadres français. *@GRH*, 13(4), 75.

Proshansky, M. (1978). The City and Self-Identity. *Environment and Behavior*, 10(2), 147-169.

Q

Queuniet, V. (2001). Le coaching acquiert sa légitimité. *Entreprises et carrières*, 597, 12-17.

Quinn, J. B. (1992a). *Intelligent Enterprise : A knowledge and service based paradigm for industry*.

Quinn, J. B. (1992b). The intelligent enterprise a new paradigm. *Academy of Management Executive*, 6(4), 48-63.

R

Ragins, B., & Kram, K. (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*.

Ragins, B. R., & McFarlin, D. (1990). Perceptions of mentor roles in cross-gender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 37(3), 321-339.

Ramaswami, A., & Dreher, G. F. (2010). Dynamics of mentoring relationships in India: A qualitative, exploratory study. *Human Resource Management*, 49(3), 501-530.

Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181-207.

Robert, A. ., & Bouillaguet, A. (1997). L'analyse de contenu. « *Que sais-je?* ».

Rodrigues, R. A., & Guest, D. (2010). Have careers become boundaryless? *Human Relations*, 63(8), 1157-1175.

Roger, A., & Lapalme, M. (2006). L'individu face au plafonnement de carrière. In A. El Akremi, S. Guerrero, & J.-P. Neveu (Éd.), *Comportement organisationnel: Justice organisationnelle, enjeux de carrière et épuisement professionnel* (p. 223-259).

Roger, A., & Tremblay, M. (1995). Comment limiter les conséquences du plafonnement des carrières : une vérification empirique de trois pistes d'intervention auprès d'une population de cadres. *Carriérologie*, 469-484.

Roger, A., & Tremblay, M. (1998). *Plafonnement objectif et subjectif de carrière, satisfaction et stress au travail*.

- Roger, A., & Ventolini, S. (2004). La mobilité professionnelle au-delà des mesures classiques. *XVème Conférence de l'AGRH*.
- Rogers, C. R. (1942). *Counselling and psychotherapy*.
- Roques, O., & Roger, A. (2004). La gestion de la mobilité géographique des salariés. Le cas de Technicatome. *Revue française de gestion*, 30(150), 71-85.
- Rosenbaum, J. E. (1979). Organizational Career Mobility: Promotion Chances in a Corporation During Periods of Growth and Contraction. *American Journal of Sociology*, 85(1), 21-48.
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations : understanding written and unwritten agreements*.
- Royer, I., & Zarlowski, P. (2014). Le design de la recherche. In R. A. Thiétart (Éd.), *Méthodes et Recherche en Management* (4^e éd., p. 143–169).

S

- Saint-Germes, E., Pijoan, N., & Briole, A. (2013). Les pratiques de mobilité des seniors : enjeux et limites. *Revue de gestion des ressources humaines*, 87(1), 59.
- Sanojca, E. (2018). *Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride*.
- Sanojca, E., & Eneau, J. (2015). Ambiguïtés de la notion de “compétences collaboratives” en formation d'adultes : le cas du dispositif Animacoop. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles "Coopérer ?"*, CNAM.
- Santiago-Delefosse, M., & Carral, M. D. R. (2017). *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*.
- Savickas, M. (2015). *Life-design counseling manual*.
- Schein, E. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs* (Vol. 683).
- Schein, E. H., & Van Maanen, J. (1977). Career development. In J.R. Hackman & J.L. Suttle (Éd.), *Improving Life at Work* (Scott, For, p. 30-95).
- Schneider, B., Goldstein, H. W., & Smith, D. B. (1995). The ASA framework: An update. *Personnel Psychology*, 48(4), 747-773.
- Segrestin, D. (2004). *Les chantiers du manager* (Armand Col).
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S., & Cook, S. W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*.
- Sergot, B., Chabault, D., & Loubaresse, É. (2012). Mobilités spatiales et dynamiques organisationnelles. *Revue française de gestion*, 226(77-90).
- Sicherman, N., & Galor, O. (1990). A Theory of Career Mobility. *Journal of Political Economy*, 98(1), 169-192.
- Singh, R., Ragins, B. R., & Tharenou, P. (2009). What matters most? The relative role of mentoring and career capital in career success. *Journal of Vocational Behavior*, 75(1), 56-67.
- Slocum, J. W., Cron, W. L., Hansen, R. W., & Rawlings, S. (1985). Business Strategy and the

- Management of Plateaued Employees. *Academy of Management Journal*, 28(1), 133-154.
- Smith, J. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology & Health*, 11(2), 261-271.
- Smith, W. J., Howard, J. T., & Harrington, K. V. (2005). Essential formal mentor characteristics and functions in governmental and non-governmental organizations from the program administrator's and the mentor's perspective. *Public Personnel Management*, 34(1), 31-58.
- Spurk, D., Kauffeld, S., Barthauer, L., & Heinemann, N. S. (2015). Fostering networking behavior, career planning and optimism, and subjective career success: An intervention study. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 134-144.
- Stuart, M., & Wilson, C. (2015). Le mentorat dans le milieu de la santé: un hôpital de réadaptation lance un programme novateur pour les leaders émergents. *Healthcare Management Forum*, 28(1), 8-11.
- Sullivan, S. E., & Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 19-29.
- Sullivan, S. E., & Mainiero, L. (2008). Using the Kaleidoscope Career Model to Understand the Changing Patterns of Women's Careers: Designing HRD Programs That Attract and Retain Women. *Advances in Developing Human Resources*, 10(1), 32-49.
- Szczyglak, G. (2014). *Guide pratique du mentoring: Développez l'intelligence collective*.

T

- Theurelle-Stein, D., & Barth, I. (2017). Les soft skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain. *Management & Avenir*, 95(5), 129.
- Thévenet, M. (1999). Le retour du travail et la fin de la Gestion Des Ressources Humaines. *Revue française de gestion*, 5-13.
- Thomas, D. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Thoreau, F., & Despret, V. (2014). La réflexivité. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 8, 2(2), 391.
- Thurston, P. W., D'Abate, C. P., & Eddy, E. R. (2012). Mentoring as an HRD approach: Effects on employee attitudes and contributions independent of core self-evaluation. *Human Resource Development Quarterly*, 23(2), 139-165.
- Tjan, A. K. (2011). Keeping great people with three kinds of mentors. *HBR Blog Network*.
- Tolbert, P. S. (1996). Occupations, organizations, and boundaryless careers. In M. B. Arthur & D. M. Rousseau (Éd.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era* (p. 331-349).
- Tourette-Turgis, C. (1997). *Guide de counseling*.
- Tréanton, J.-R. (1960). Le concept de « carrière ». *Revue française de sociologie*, 1(1), 73-80.
- Tremblay, D. G. (2003). Nouvelles formes de travail, nouvelles modalités d'apprentissage dans l'économie du savoir : Que nous apprend le cas du multimédia au Québec? In D. G. TREMBLAY

& R. ROLLAND (Éd.), *La nouvelle économie : Où? Quoi? Comment?*

Tremblay, M., & Roger, A. (2004). Career plateauing reactions: the moderating role of job scope, role ambiguity and participation among Canadian managers. *The International Journal of Human Resource Management*, 15(6), 996-1017.

Tremblay, M., Roger, A., & Toulouse, J.-M. (1995). Career Plateau and Work Attitudes: An Empirical Study of Managers. *Human Relations*, 48(3), 221-237.

Tronson, J. (1967). *Le développement de la carrière des cadres dans la grande entreprise* (Librairie).

Tyler, K. (2007). Cross-cultural connections. *HR MAGAZINE*, 52(10), 77.

V

Van de ven, A. H. (1992). Suggestions for studying strategy process: A research note. *Strategic Management Journal*, 13(S1), 169-188.

Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.).

Van Maanen, J. (1977). *Organizational careers: Some new perspectives* (John Wiley).

Van Vianen, A. E. M., Rosenauer, D., Homan, A. C., Horstmeier, C. A. L., & Voelpel, S. C. (2018). Career mentoring in context: A multilevel study on differentiated career mentoring and career mentoring climate. *Human Resource Management*, 57(2), 583-599.

Vatier, R. (1960). *Développement de l'entreprise et promotion des hommes* (Éditions d).

Vatteville, E. (2003). *Management stratégique de l'emploi*.

Veiga, J. F. (1981). Plateaued Versus Nonplateaued Managers: Career Patterns, Attitudes, and Path Potential. *Academy of Management Journal*, 24(3), 566-578.

Veillard, L. (2004). Le tutorat a l'épreuve des spécificités sociales et techniques de l'entreprise. *Éducation permanente*, 159, 117-138.

Veilleux, G. (2006). *NOUVELLES CARRIÈRES À L'ÈRE DE L'ÉCONOMIE DU SAVOIR : Une étude dans le secteur des télécommunications* (Faculté des études supérieures de l'Université Laval).

Ventolini, S., & Mercier, S. (2015). Le gestionnaire de carrière ressuscité ? *Management & Avenir*, 80(6), 115-133.

Verbruggen, M., & Sels, L. (2008). Can career self-directedness be improved through counseling? *Journal of Vocational Behavior*, 73(2), 318-327.

Very, P., & Metais, E. (2012). Des chercheurs sous influence ? *Revue française de gestion*, 9, 203-216.

Vincent, D., & Hamad, N. (2001). Le counseling. *Journal français de psychiatrie*, 12(1), 38.

Vladimir, I. (2018). Construire la compétence collective par la transmission entre générations : le tutorat, entre tradition et modernité. *Formation emploi*, n° 141(1), 89-105.

Voelpel, S., Sauer, A., & Biemann, T. (2012). Career planning for mid- and late-career workers, perspectives on work and retirement. In W. C. Borman & J. W. Hedge (Éd.), *The Oxford Handbook of Work and Aging* (p. 503-519).

W

- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*.
- Walker, D. O., & Yip, J. (2018). Paying it forward? The mixed effects of organizational inducements on executive mentoring. *Human Resource Management*, 1-15.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*.
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing*.
- Weick, K. E. (1996). Enactment and the boundaryless career: Organizing as we work. In M. B. Arthur & D. M. ROUSSEAU (Éd.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era* (p. 40-57).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge*.
- Wenger, E., & Snyder, W. M. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard business review*, 78(1), 139-146.
- Whyte, W. H. (1956). *The organization man*.
- Wils, T., Tremblay, M., & Guérin, G. (1997). Repenser la mobilité intra-organisationnelle : une façon de contrer le plafonnement de carrière. *Gestion*, 14(1), 14.

Y

- Yin, R. (1981). The Case Study Crisis: Some Answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65.
- Yin, R. (2003). Case Study Research: Design and Methods. In *Sage publications*.
- Yin, R. (2009). Case study research: Design and methods. In *Sage publications*.
- Yin, R. (2017). *Case study research and applications : design and methods* (6e éd.).
- Young, A. M., & Perrewé, P. L. (2000). The Exchange Relationship between Mentors and Protégés: The Development of a Framework. *Human Resource Management Review*, 10(2), 177-209.
- Zannad, H., & Galindo, G. (2016). Dépasser le plafond de verre : le cas des journalistes chez France Télévisions. *Management & Avenir*, 89(7), 65.
- Zikic, J. (2015). Skilled migrants' career capital as a source of competitive advantage: implications for strategic HRM. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(10), 1360-1381.

Tables des illustrations

Table des tableaux

Tableau 1. Évolution historique des vagues de la carrière selon Miles et Snow (1996).....	25
Tableau 2. Avantages de la gestion de carrière (Guillot-Soulez, 2017).....	31
Tableau 3. Recueil des caractéristiques de la mobilité intra organisationnelle inspiré par Guillot-Soulez (2017) et Peretti (2015)	34
Tableau 4. Les quatre types de plafonnement de carrière (Roger et Tremblay, 1998) inspiré de (Ettington, 1992)	41
Tableau 5. Les paradigmes de la carrière traditionnelle et nomade d’après Ellig et Thatchenkery (1996, p.178)	57
Tableau 6. Les fonctions de mentoring reprises par O’Neil (2005, d’après Ivanaj et Persson, 2012).....	73
Tableau 7. Comparaison entre le coaching et le mentoring	76
Tableau 8. Typologie du mentoring adapté à l’organisation.....	78
Tableau 9. Liste non exhaustive de définitions d’outil de gestion	82
Tableau 10. Les quatre regards appropriatifs selon Grimand (2012).....	95
Tableau 11. Rapprochement entre les concepts théoriques.....	98
Tableau 12. Les origines des langages de la recherche selon Alvesson et Deetz (2000).....	113
Tableau 13. Les cinq raisons de mener une étude de cas unique selon Yin (2014).....	120
Tableau 14. Constitution et usage du guide d’entretien semi-directif.....	160
Tableau 15. Répartition de l’échantillon de notre étude	161
Tableau 16. Résultats de la réalisation des entretiens semi-directifs – phase 2	165
Tableau 17. Les trois degrés de participation du chercheur sur le terrain (Baumard et al., 2014, p. 278).....	165
Tableau 18. Les journées d’observation.....	167

Tableau 19. Différents types de prise de notes selon Martineau (2005) et extrait du journal de bord.....	168
Tableau 20. Les différents éléments de recueil des données- inspirés des travaux de Monier (2017)	172
Tableau 21. Application de l’approche générale d’analyse inductive en fonction des sources de données.....	177
Tableau 22. Philosophie gestionnaire des programmes de mentoring	211
Tableau 23. Les contours de l’outil de gestion de mentoring	217
Tableau 24. La symbolique du mentoring.....	226
Tableau 25. Synthèse de la section 3.....	228
Tableau 26. Le knowing-when d'un mentoring.....	244
Tableau 27. Distinction des modes d'accompagnement.....	253
Tableau 28. Contributions théoriques de la recherche	301
Tableau 29. Vision globale de la thèse.....	325

Table des figures

Figure 1. Schéma théorique du courant des carrières nomades inspiré de Cadin et al., 2003, 2000).....	52
Figure 2. Interactions entre trois formes de knowings (Parker et al., 2009)	54
Figure 3. La nébuleuse d'accompagnement (Paul, 2007)	67
Figure 4. Processus du mentoring selon (Mitrano-Méda, 2012).....	80
Figure 5. Conceptualisation théorique d'une expérience mentorale	100
Figure 6. Conception du réel et paradigmes épistémologiques selon (Allard-Poesi et Perret, 2014).....	112
Figure 7. La construction de l'objet dans le processus de recherche selon (Allard-Poesi et Maréchal, 2014)	114
Figure 8. Les grands types de design de l'étude de cas (Yin, 2003, p. 40).....	123
Figure 9. Représentation schématique de l'étude de cas enchâssé.....	125
Figure 10. Préparation du design de la recherche	131
Figure 11. Charte d du mentoring du réseau SNCF Au Féminin.....	141
Figure 12. Les ateliers du reverse mentoring – Vague 4.....	149
Figure 13. Triangulation des données issues de sources multiples	177
Figure 14. Le processus de codification permettant la réduction des données	185
Figure 15. Arborescence des catégories et des thèmes	191
Figure 16. Interaction entre les formes de knowing de carrière.....	284
Figure 17. Proposition d'un cadre représentatif d'une expérience mentorale.....	291
Figure 18. Apports d'une expérience mentorale dans le capital de carrière des mentees et des mentors	294
Figure 19. Modélisation d'une expérience mentorale dans un cadre organisationnel	296

Figure 20. Modélisation d'une expérience mentorale d'un reverse mentor	297
Figure 21. Étapes du déploiement d'un processus de mentoring	308

Table des matières

Introduction générale.....	11
Première partie : Fondements théoriques & questionnements de recherche.....	19
Introduction de la première partie.....	21
Chapitre 1. Les théories de carrière : d'une posture oppositionnelle à une posture convergente	23
Introduction du chapitre 1.....	23
Section 1. Dimension traditionnelle de la carrière.....	24
1.1. Conceptualisation de la carrière : étymologie et évolution	24
1.2. La gestion de carrière	29
1.3. La mobilité professionnelle	33
1.3.1 La mobilité interne ou intra-organisationnelle	34
1.3.2 La mobilité externe	37
1.4. Plafonnement de carrière et faiblesses du modèle « classique »	39
Section 2. Les nouvelles approches de carrière	44
2.1. La carrière à l'ère du nomadisme.....	44
2.2. Les nouvelles formes de compétences : le capital de carrière	46
2.2.1. <i>Le knowing-how</i>	47
2.2.2. <i>Le knowing-whom</i>	48
2.2.3. <i>Le knowing-why</i> : capacité à donner du sens	49
2.2.4. <i>Le knowing-what</i> : capacité d'identification d'opportunités	49
2.2.5. <i>Le knowing-where</i> : capacité à se positionner en accord avec les objectifs de carrière	50
2.2.6. <i>Le knowing-when</i> : capacité de choisir sa mobilité.....	50
2.2.7. Les <i>knowings</i> et l'intelligence émotionnelle	51
2.3. Interaction et combinaison au cœur du capital de carrière	53
2.4. Le nomadisme : un modèle complémentaire au modèle classique ?.....	56
Synthèse du chapitre 1	60
Chapitre 2. L'accompagnement individuel au profit du développement de carrière : focus sur le mentoring	63
Introduction du chapitre 2.....	63
Section 1. La nébuleuse d'accompagnement.....	64
1.1. L'accompagnement : entre notion et processus.....	64
1.2. Prolifération des modes d'accompagnement	68
1.2.1. Le tutorat	68
1.2.2. Le <i>coaching</i>	69
1.2.3. Le <i>counseling</i>	70
1.2.4. Le <i>mentoring</i>	72
1.3. Similitudes et divergences	75
Section 2. Le <i>mentoring</i> au profit de la gestion de carrière	78
2.1. Formalisation et mise en place du <i>mentoring</i> dans un espace organisationnel	78
2.2. Le <i>mentoring</i> : un outil de gestion de carrière ?.....	81
2.2.1. Le <i>mentoring</i> comme outil de gestion.....	81

2.2.2. L’outil de <i>mentoring</i> dans le développement des compétences de carrière ?	84
Section 3. Conceptualisation d’une expérience <i>mentorale</i>	85
3.1. Le <i>mentoring</i> en tant que « <i>expérience</i> » ?	85
3.1.1. L’expérience sous différentes définitions	85
3.1.2. L’expérience du <i>mentoring</i> dans un cadre organisationnel	88
3.2. L’appropriation : un préambule à l’expérience du <i>mentoring</i> ?	89
3.2.1. Le processus d’appropriation dans la construction d’une expérience	89
3.2.2. L’appropriation de l’outil du <i>mentoring</i>	91
Phase 1 : Pré-appropriation	91
Phase 2 : Appropriation originelle	92
Phase 3 : Satisfaction et routine	92
Phase 4 : Usages imprévus	93
Phase 5 : Acceptation et réponses aux effets	93
3.3. Questionnements et propositions théoriques	96
Synthèse du chapitre 2	102
Conclusion de la première partie	103
Deuxième partie: Positionnement épistémologique et méthodologique et construction du matériau empirique	105
Introduction de la deuxième partie	107
Chapitre 3. Positionnement épistémologique et méthodologique et présentation du terrain de recherche	109
Introduction du chapitre 3	109
Section 1. Architecture de la recherche	110
1.1. Choix et définitions du positionnement épistémologique	110
1.1.1 Fondamentaux des paradigmes épistémologiques et orientation interprétativiste ...	110
1.1.2 Construction de l’objet de recherche	114
1.1.3 Démarche et raisonnement de recherche	117
1.2.1 Approche qualitative et étude des cas	118
Caractère qualitatif de la recherche	118
Choix de l’étude de cas	119
1.2.2 Choix des cas / choix des unités d’analyse	124
1.2.3 Critères de scientificité de l’étude de cas	125
Validité interne, acceptation interne ou crédibilité	126
La validité externe ou transférabilité	128
1.3. Le design de la recherche	130
Section 2. Présentation de notre terrain de recherche : une entreprise, deux entités d’analyse ..	132
2.1. Le Groupe SNCF : contexte général	132
2.1.1 Caractéristiques générales	132
2.1.2. Faiblesses <i>ressenties</i> de la Gestion des Ressources Humaines au sein du Groupe ..	134
2.1.3. Choix du terrain de recherche	135
2.1.4. Positionnement temporel de la recherche	136
2.2. Le réseau SNCF Au Féminin : Unité d’analyse 1	137
2.2.1. Présentation de SNCF Au Féminin	137
2.2.2. Présentation du <i>mentoring</i> SAF	138
2.2.3. Déroulement du programme de <i>mentoring</i>	139

2.3. Les Ateliers 574, les maisons du digital de SNCF groupe : Unité d'analyse 2	144
2.3.1. Présentation des ateliers 574	144
2.3.2. Présentation du <i>reverse mentoring</i>	145
2.3.3. Le déroulement du programme de <i>reverse mentoring</i>	147
Synthèse du chapitre 3	150
Chapitre 4. Méthode de traitement et d'analyse des données empiriques.....	151
Introduction du chapitre 4.....	151
Section 1. Méthodes de recueil et de traitement des données	152
1.1. Mode de recueil des données.....	152
1.1.1. <i>L'</i> entretien semi-directif.....	152
Choix de l'entretien	152
Constitution du guide d'entretien	153
Prise de contact.....	156
Échantillon de l'enquête	160
Conduite de l'entretien	161
1.1.2. <i>L'</i> observation participante.....	165
1.1.3. <i>La documentation interne et externe</i>	170
1.2. Choix de l'approche générale de traitement des données.....	173
1.3. Triangulation des données.....	176
Section 2. Traitement par source de données	177
2.1 Traitement des données issues de l'observation participante.....	177
Thème 1 : La présentation générale du programme.....	179
Thème 2 : Le choix des binômes	179
Thème 3 : Les éléments de langage et de verbalisation	179
Thème 4 : La culture de l'entreprise	180
2.2. Traitement des données issues de la documentation interne et externe	180
Thème 1 : Le contexte organisationnel.....	181
Thème 2 : La mise en place du processus <i>mentoral</i>	181
Thème 3 : Le suivi et l'évaluation du processus <i>mentoral</i>	182
2.3. Traitement des données issues des entretiens semi-directifs.....	182
2.3.1. Analyse de contenu	182
Codage.....	184
Catégorisation.....	185
2.3.2. Analyse lexicale	187
Synthèse du chapitre 4.....	193
Conclusion de la deuxième partie.....	195
Troisième partie: Analyse empirique, discussion, limites et pistes de réflexion.....	197
Introduction de la troisième partie	199
Chapitre 5. Étude empirique : le développement des expériences <i>mentorales</i>	201
Introduction du chapitre 5.....	201
Section 1. Contexte expliquant l'inscription au programme de <i>mentoring</i>	202
1.1. Culture et valeurs du groupe	202
1.2 Carrière et outils d'accompagnement.....	205
1.3. Les rôles de l'entité organisationnelle.....	207
Synthèse de la section 1	208

Section 2. Présentation du programme de <i>mentoring</i> sous forme d'outil de gestion	209
2.1. Sélection des <i>Mentors</i> et des <i>Mentees</i>	209
2.2. Lancement du programme et appariement des binômes	211
2.3. Suivi des binômes.....	214
2.4. Évaluation du programme	215
Synthèse de la section 2	217
Section 3. Identification du processus d'appropriation	218
3.1. Perspective rationnelle	218
3.2. Perspective socio-politique.....	220
3.3. Perspective psycho-cognitive	222
3.4. Perspective symbolique.....	225
Synthèse de la section 3	228
Section 4. Analyse des apports sur les compétences de carrière	229
4.1. <i>Knowing how</i> : compétences professionnelles	229
4.2. Le <i>knowing-whom</i> : compétences relationnelles.....	232
4.3. Le <i>knowing-why</i> : compétences identitaires.....	235
4.4. Le <i>knowing-what</i> : capacité d'identification des opportunités	237
4.5. Le <i>knowing-where</i> : positionnement en accord avec les objectifs de carrière.....	238
4.6. Le <i>knowing-when</i> : capacité de choisir sa mobilité.....	242
Synthèse de la section 4	245
Section 5. La finalisation de l'expérience de carrière.....	246
5.1. Réflexion et prise de recul.....	246
5.2. Valorisation du programme.....	250
Synthèse section 5	254
Synthèse du chapitre 5	255
Chapitre 6. Discussion, modélisation d'une expérience <i>mentorale</i>, limites et contributions	257
Introduction du chapitre 6.....	257
Section 1. Relecture du contexte et du positionnement du <i>mentoring</i>	258
1.1. Contexte organisationnel et modèles de carrière SNCF.....	258
1.2 Formes et ancrage du <i>mentoring</i> : le passage d'un réseau à une communauté ?.....	262
1.2.1. SNCF Au Féminin	262
1.2.2. Les 574 Maisons du Digital	264
1.2.3. Deux réseaux ... une seule communauté : émergence d'une Communauté de Pratique autour du <i>mentoring</i>	266
Section 2. Le passage d'un outil de gestion à une expérience <i>mentorale</i> : émergence d'une nouvelle forme d'appropriation	269
2.1. Étape 1 : Sélection des participants	269
2.2. Étape 2 : Lancement du programme et appariement des binômes	271
2.3. Étape 3 : Suivi des binômes	272
2.4. Étape 4 : Évaluation du programme	273
Section 3. Développement d'un capital de carrière	275
3.1. Les compétences de carrières	275
3.1.1. Le <i>knowing-how</i>	275
3.1.2. Le <i>knowing-whom</i>	276
3.1.3. Le <i>knowing-why</i>	277
3.1.4. Le <i>knowing-what</i>	279
3.1.5. Le <i>knowing-where</i>	280

3.1.6. Le <i>knowing-when</i>	281
3.2. Le <i>knowing réflexif</i> : composante clé de l'expérience <i>mentorale</i>	285
3.2.1 Émergence de la compétence réflexive	285
3.2.2 La posture réflexive contribue-t-elle à la posture collaborative ?	289
3.3 Éléments de réponse aux questionnements de recherche	290
3.3.1. Définir une « <i>expérience mentorale</i> »	290
3.3.2. Répondre à notre problématique de recherche	292
3.4. Modélisation d'une expérience <i>mentorale</i>	294
Section 4. Contributions et limites de la recherche	299
4.1 Synthèse des contributions théoriques	299
4.2. Contributions méthodologiques	303
4.3. Préconisations dans la fonction RH.....	303
4.4. Limites de recherche et pistes de réflexion	312
4.4.1 Limites de la recherche	312
4.4.2. Pistes de réflexion théoriques	313
4.4.3. Pistes de réflexion au profit d'une activité d'enseignement	314
4.4.4. Pistes de réflexion au profit des entreprises de services du numérique	315
Conclusion de la troisième partie	317
Conclusion générale	319
Annexes	327
Annexe 1. Études à mobiliser pour l'analyse de l'interaction entre les compétences de carrière (Parker <i>et al.</i> , 2009).....	329
Annexe 2. Exemple de fiche de profil d'un <i>reverse-mentor</i>	332
Annexe 3. Première version du guide d'entretien semi-directif.....	333
Annexe 6. Caractéristiques de l'échantillon du réseau SNCF Au Féminin	335
Annexe 7. Caractéristiques de l'échantillon du réseau 574	336
Annexe 6. Réalisation des entretiens semi-directifs durant l'année 2017 - SAF	337
Annexe 7. Réalisation des entretiens semi-directifs durant l'année 2017- Ateliers 574.....	339
Annexe 8. Exemples de moments d'observation	341
Annexe 9. Extrait de la feuille de caractéristiques	342
Annexe 10. Extraits d'éléments présentés lors de la restitution final auprès des responsables	343
Annexe 11. Présentation du CV Manel DARDOURI.....	344
Bibliographie.....	347
Tables des illustrations.....	373
Table des tableaux.....	375
Table des figures	377

Expériences *mentorales* et développement du capital de carrière : le cas des outils de *mentoring* au sein du Groupe SNCF

Les organisations font face aujourd'hui à des transformations endémiques, rapides et intenses. Les académiques comme les praticiens soulignent l'importance de l'accompagnement des salariés dans l'acceptation de ces mutations. En ce sens, le *mentoring* s'avère être un allié qui prend un essor certain. Néanmoins, les recherches s'intéressant au développement du capital de carrière des salariés lors d'un programme de *mentoring* sont quasiment absentes. Cette thèse s'attache à étudier l'émergence d'un objet de recherche inédit dans la littérature francophone, celui de l'« *expérience mentorale* ». Elle se propose d'interroger sa conceptualisation et ses composantes dans le but d'étudier le développement du capital de carrière des *mentors* et des *mentees*. Sous un prisme qualitatif, ce travail repose sur une étude de cas exploratoire de deux réseaux appartenant au Groupe SNCF et comportant chacun un programme de *mentoring*.

Notre étude révèle qu'une *expérience mentorale* « aboutie » conduit au développement d'une autoréflexivité et d'une réflexivité critique qui assurent la combinaison et l'interaction entre les compétences de carrière. Cette expérience pallie le manque d'accompagnement de l'entreprise et contribue à une meilleure appréhension de la carrière du *mentee* et du *mentor*. Du côté de l'organisation, elle accompagne le changement et contribue à son accélération, renforce l'adaptabilité des salariés, et fait apparaître des Communautés de Pratique unies.

Mots-clés : *Mentoring*, Compétences de carrière, Capital de carrière, Réflexivité

Mentoring experiences and career capital development: The case of two mentoring programs within the SNCF Group

Endemic transformations translate an undeniable organizational reality nowadays. Academics and practitioners alike point to the importance of supporting employees in accepting these changes. Therefore, *mentoring* is an ally that is gaining momentum. However, research investigating the development of career capital during a *mentoring* program is almost non-existent. This thesis aims to study the emergence of a new research area in the French literature: the *mentoring* experience. We propose to examine its conceptualization and components in order to study the development of the career capital of *mentees* and *mentors*. From a qualitative perspective, this work is based on an exploratory case study of two networks belonging to the SNCF Group, each with their own *mentoring* program.

Our study reveals that a "successful" *mentoring* experience leads to the development of self-reflexivity and critical reflexivity that ensure interaction between career competencies. This experience makes up for the company's lack of support and contributes to a better understanding of the *mentees* and *mentors*' careers. On the organizational side, it accelerates the company's change, strengthens the adaptability of its employees, and creates united communities of practice.

Keywords: *Mentoring*, Career competencies, Career capital, Reflexivity