

Le rôle du mentor dans le développement des apprentissages de l'entrepreneur novice

Etienne St-Jean, candidat au doctorat
Faculté des Sciences de l'Administration,
Pavillon Palasis-Prince, #3885
Université Laval (Québec) G1V 0A6
Tél : (819) 694-0354
Fax: (418) 656-2624
Email : etienne.st-jean.1@ulaval.ca

Josée Audet, professeure agrégée
Faculté des Sciences de l'Administration,
Pavillon Palasis-Prince, bur. 1640
Université Laval (Québec) G1V 0A6
Tel. : (418) 656-5435
Fax: (418) 656-2624
Email : josee.audet@fsa.ulaval.ca

Résumé de la communication

Cette communication vise à mettre en lumière les apprentissages susceptibles d'être développés par un entrepreneur novice dans le cadre d'une relation de mentorat avec un entrepreneur expérimenté. En utilisant la taxonomie de Johannisson (1991) pour coder les 57 apprentissages mentionnés par les entrepreneurs participants, une relation entre le type de compétence développée et la manière de l'enseigner par le mentor a été mise en lumière. Ainsi, les encouragements, questionnements et témoignages du mentor ne semblent être utiles que pour transmettre des valeurs et des attitudes d'entrepreneurs, soit une culture entrepreneuriale. Quant aux compétences reliées à l'emploi, elles se développent par les échanges et le travail en collaboration avec le mentor. Ce dernier moyen est aussi la manière exclusive d'améliorer les capacités de réseautage du mentoré. Finalement, il apparaît qu'autant le développement de la vision que les différents savoirs sont transmis par les discussions et les explications du mentor. Ces résultats sont de nature à aider les mentors à mieux cibler leurs interventions auprès d'entrepreneurs novices, selon les apprentissages qu'ils visent à favoriser chez ces derniers.

Thèmes de référence : L'entrepreneur et l'apprentissage

Le rôle du mentor dans le développement des apprentissages de l'entrepreneur novice

Résumé de la communication

Cette communication vise à mettre en lumière les apprentissages susceptibles d'être développés par un entrepreneur novice dans le cadre d'une relation de mentorat avec un entrepreneur expérimenté. En utilisant la taxonomie de Johannisson (1991) pour coder les 57 apprentissages mentionnés par les entrepreneurs participants, une relation entre le type de compétence développée et la manière de l'enseigner par le mentor a été mise en lumière. Ainsi, les encouragements, questionnements et témoignages du mentor ne semblent être utiles que pour transmettre des valeurs et des attitudes d'entrepreneurs, soit une culture entrepreneuriale. Quant aux compétences liées à l'emploi, elles se développent par les échanges et le travail en collaboration avec le mentor. Ce dernier moyen est aussi la manière exclusive d'améliorer les capacités de réseautage du mentoré. Finalement, il apparaît qu'autant le développement de la vision que les différents savoirs sont transmis par les discussions et les explications du mentor. Ces résultats sont de nature à aider les mentors à mieux cibler leurs interventions auprès d'entrepreneurs novices, selon les apprentissages qu'ils visent à favoriser chez ces derniers.

Thèmes de référence : L'entrepreneur et l'apprentissage

1. Introduction

L'un des principaux facteurs causant la faillite des entreprises naissantes est le manque de compétence et d'expérience des nouveaux entrepreneurs. Ceci se manifeste notamment par un manque de vision et par une difficulté, voire une incapacité, à trouver un créneau rentable pour la nouvelle entreprise (Baldwin *et al.*, 1997). De plus, on observe que l'augmentation des habiletés et des savoirs de l'entrepreneur pendant les premières années de l'existence de son entreprise est déterminante pour sa survie ultérieure (Gartner *et al.*, 1999). Certains auteurs vont jusqu'à affirmer que les apprentissages que peut faire l'entrepreneur ont une influence sur la croissance de son entreprise (Deakins et Freel, 1998; Priyanto et Sandjojo, 2005). Dans la mesure où il est souhaitable d'augmenter les probabilités de survie des entreprises naissantes, ces constatations suggèrent qu'un support adéquat au niveau de l'apprentissage et du développement des compétences entrepreneuriales s'avère indispensable.

Or, il semble que lorsque vient le temps d'élaborer des programmes d'aide à l'intention des nouveaux entrepreneurs, leurs besoins ne semblent pas suffisamment pris en compte. Plusieurs d'entre eux se plaignent que la formation offerte n'est pas adaptée à leurs besoins, suggérant qu'on devrait davantage tendre vers un processus d'apprentissage individualisé (Dokou, 2001; Morrison et Bergin-Seers, 2002). Des recherches suggèrent que le mentorat serait une approche suffisamment personnalisée pour amener l'entrepreneur novice à développer ses qualités de dirigeant (Bisk, 2002; Sullivan, 2000). L'entrepreneur manquant de temps pour se former, l'interaction avec un mentor pourrait lui permettre de transformer rapidement ses expériences en apprentissages. Cette forme d'accompagnement nous semble donc fort prometteuse et mérite qu'on lui accorde plus d'attention. C'est dans cette perspective que nous tenterons de faire la lumière tant sur les différents apprentissages réalisés dans le cadre d'une relation de mentorat que sur les moyens utilisés par le mentor pour concrétiser ces apprentissages.

La présente communication s'articulera de la façon suivante. Dans un premier temps, les écrits relatifs à l'apprentissage de l'entrepreneur seront présentés. Par la suite, le concept de mentorat en tant que support au développement d'un individu sera exploré et, de manière plus précise, seront vus les bénéfices et les apprentissages qui en découlent. Par la suite, la méthodologie sera exposée ainsi que les principales caractéristiques du programme de mentorat étudié, soit celui de la Fondation de l'entrepreneurship. Finalement, les résultats seront présentés et commentés, ce qui nous amènera vers la conclusion et les pistes de recherches futures.

2. L'apprentissage de l'entrepreneur

2.1. L'acte d'apprendre : de quoi est-il question exactement ?

De l'avis de plusieurs, l'apprentissage serait « un acte ou un processus par lequel un changement de comportement, des savoirs, des habiletés et des attitudes sont intégrés » (Boyd et Apps, 1980). Cependant, Legendre (1993), dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, fait à la fois référence au produit de l'apprentissage et au processus visant à le développer. Le premier concerne le contenu de ce qui est appris. Ainsi, lorsque l'entrepreneur augmente sa capacité à gérer son entreprise, cela constitue un apprentissage, tout comme l'amélioration de

son efficacité à accomplir certaines tâches ou même l'augmentation de sa confiance en soi. Le processus d'apprentissage, quant à lui, concerne la transformation chez l'apprenant, donc la manière dont ces apprentissages se développent. Cette dichotomie a aussi été soulevée précédemment par Easterby-Smith et Lyles (2003) et a amené Politis (2005) à distinguer l'apprentissage d'un entrepreneur (processus) de ses savoirs (contenu). Dans les prochaines sous-sections, cette réalité sera prise en compte : les recherches sur l'apprentissage seront présentées selon leur principale contribution, à savoir si elles font davantage référence au processus d'apprentissage de l'entrepreneur qu'au contenu de tels apprentissages.

2.1.1. Le processus d'apprentissage

Pour certains, l'entrepreneuriat serait en soi un processus d'apprentissage (Minniti et Bygrave, 2001). L'apprentissage de l'entrepreneur concerne la manière dont il se construit de nouvelles interprétations dans le processus de reconnaissance et de poursuite d'opportunités, tout comme dans la gestion et l'organisation de son entreprise (Rae et Carswell, 2001). L'apprentissage de l'entrepreneur serait rarement planifié, étant plutôt le résultat d'une série de réactions à des événements critiques, au cours desquels l'entrepreneur apprend à traiter de l'information, à ajuster sa stratégie et à prendre des décisions (Deakins et Freel, 1998). En d'autres termes, l'entrepreneur novice apprend dans l'action, en développant son expérience par un processus d'essai-erreur. Cope et Watts (2000) sont d'avis que les événements critiques, ou même « périodes » critiques, seraient particulièrement propices pour développer des apprentissages de haut-niveau, au sens proposé par Fiol et Lyles (1985), ou de deuxième-boucle selon Argyris et Schön (1978). Il semble aussi que l'apprentissage dans l'action soit bien plus efficace lorsque l'entrepreneur prend le temps d'y réfléchir. En fait, l'entrepreneur se retrouve dans une dialectique entre l'urgence de l'action et la nécessité du recul (Aumont et Mesnier, 2005). Ainsi, les discussions que l'entrepreneur peut avoir avec des membres de son réseau à propos d'événements critiques sont de nature à faciliter et stimuler sa réflexion et son apprentissage (Cope, 2003). Ces discussions lui permettraient de se transformer et, ultimement, d'améliorer ses capacités de gestion.

Florén (2003) met en lumière trois éléments qui caractérisent et contraignent le processus d'apprentissage du propriétaire-dirigeant de PME. D'abord, le manque de temps et de ressources pour explorer et réfléchir sur ses expériences constitue une contrainte importante à l'apprentissage. Ensuite, le fait que le dirigeant de PME soit souvent sans collègues réduit la possibilité d'apprendre des autres. Finalement, comme le dirigeant a souvent la préséance dans l'interprétation des événements et qu'il est considéré « omniscient », il court le risque de perdre la face en cas d'erreur de sa part. L'auteur suggère que les réseaux dans lesquels le propriétaire-dirigeant est engagé développent la confiance, servent la fonction de « réflexion » et contribuent à fournir différentes perspectives et opinions d'experts. Il rejoint ainsi l'opinion de Cope (2003) précitée et celle de Gibb à l'effet que l'entrepreneur possède un potentiel d'apprentissage par le biais de son réseau (Gibb, 1997). Selon ce dernier auteur, l'intégration de l'apprentissage de l'entrepreneur au sein même de l'entreprise et de son réseau immédiat augmente l'ampleur de l'apprentissage et même la motivation de celui-ci, étant donné le lien étroit entre « apprentissage » et « application concrète ». Conséquemment, la réussite de l'apprentissage de l'entrepreneur relève de son habilité à apprendre des agents clés avec lesquels il transige et à s'adapter à eux. Lorsque vient le temps pour l'entrepreneur de prendre une décision, de nombreux agents, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la PME, interviennent pour tenter d'influencer sa décision, ce qui permet à l'entrepreneur d'apprendre d'eux à la manière d'un processus de négociation (Taylor et Thorpe, 2004). Cette interaction permettrait des apprentissages de différents niveaux, notamment ceux qui impliquent la transformation des croyances individuelles (Warren, 2004).

2.1.2. Le contenu de l'apprentissage de l'entrepreneur

Dans une analyse exhaustive de la documentation relative à l'apprentissage, Cope (2005) signale le fait qu'il manque clairement de connaissances quant au « contenu » de l'apprentissage. L'auteur identifie cinq grands domaines d'apprentissage de l'entrepreneur : (1) l'apprentissage à propos des individus, (2) de l'entreprise, (3) de l'environnement et du réseautage entrepreneurial, (4) de la gestion d'une PME et (5) de la nature et de la gestion des relations. Johannisson (1991) a aussi proposé un classement des niveaux d'apprentissage : le « *know-why* », qui concerne les attitudes, les valeurs et les motivations, le « *know-how* », qui se rapporte aux habiletés vocationnelles, le « *know-who* » relatif aux habiletés sociales, le « *know-when* », qui fait référence à l'expérience et à l'intuition et le « *know-what* », qui réfère au savoir encyclopédique. Bien que la taxonomie qu'il propose ne se base pas sur une analyse empirique ou sur une recension exhaustive des écrits, elle a le mérite de se rapprocher d'un point de vue conceptuel des écrits émanant du champ de l'éducation. Par exemple, la taxonomie de Kraiger *et al.* (1993) présente trois grandes catégories d'apprentissage : les apprentissages cognitifs, les apprentissages basés sur les habiletés et les apprentissages affectifs. Il convient d'ailleurs de souligner que cette taxonomie a été utilisée avec succès pour l'étude des retombées d'une relation de mentorat : Hezlett (2005) a ainsi mis en évidence que la relation de mentorat permettait d'augmenter les apprentissages relevant des trois catégories de la taxonomie en question.

Dans une analyse des récits de vie à propos de l'apprentissage des entrepreneurs, Rae (2000) fait état de certaines grandes catégories qu'il a pu observer auprès de son échantillon : confiance, croyance à propos de soi et auto-efficacité, valeurs personnelles et motivation à réussir, fixation et réalisation de buts ambitieux, théories personnelles dérivées de l'expérience, capacités connues (savoirs et habiletés existantes), relations qui stimulent des apprentissages et apprentissage actif, ou la capacité à apprendre et à utiliser l'apprentissage de l'action. Or, cette liste n'a pas la prétention d'afficher des catégories mutuellement exclusives, pas plus que le contenu des catégories n'est explicité de manière systématique. Dans une publication subséquente, l'auteur ainsi qu'une collègue expliquent davantage les contenus proposés précédemment mais toujours dans une perspective où la création de certaines catégories demeure discutable (i.e. non mutuellement exclusives) (Rae et Carswell, 2001). Rae soulevait d'ailleurs qu'il existe une « interaction » et une « coordination » entre ces thèmes, entre lesquels ses répondants allaient et venaient (Rae, 2000). Bref, comme nous pouvons le constater, l'étude du « contenu » des apprentissages semble avoir été délaissée au profit de celle du processus.

3. Le mentorat comme support à l'entrepreneur

3.1. Définition et contexte de la pratique du mentorat

Le mot mentor provient de *L'Odyssée* d'Homère. Ulysse, le héros, devant partir en voyage confie son fils Télémaque à son bon ami Mentor. Ce dernier se voit alors confier la tâche d'éduquer Télémaque et d'assurer le développement de son identité dans le monde adulte. Par analogie à cette histoire, dans notre monde contemporain on utilise le terme « mentor » pour faire référence à une personne d'expérience qui veille de façon bienveillante sur un individu plus jeune, lequel bénéficie des conseils et du support de son mentor. Le mentorat se pratique dans différents contextes, comme par exemple au niveau des jeunes en difficulté. De nombreux programmes de mentorat ont aussi été développés dans de grandes organisations

afin de favoriser l'ascension hiérarchique et la progression salariale du protégé¹, tout en lui permettant de comprendre davantage la culture de l'organisation (voir par exemple les recherches de Chao (1997), de Allen *et al.* (2004) ou de Wanberg *et al.* (2006)). Fréquemment en position d'autorité, le mentor assure de la visibilité à son protégé, fait sa promotion, le conseille sur les opportunités d'avancement, et ainsi de suite.

Le mentorat de l'entrepreneur vise l'établissement d'une relation de soutien entre un entrepreneur d'expérience (appelé le mentor) et un entrepreneur novice (nommé le mentoré), lequel se développe en tant que personne grâce au support de son mentor. Les formes d'accompagnement peuvent varier. Ainsi, on assiste à l'éclosion de plusieurs programmes de mentorat à distance (le *e-mentoring*), où les membres de la dyade se rencontrent virtuellement (pour plus de détails, de nombreux exemples sont recensés par Perren (2003)). Il existe aussi des initiatives qui jumellent des entrepreneurs novices entre eux, tels des groupes de soutien (voir par exemple Mitchell (1999)). Pour les fins de cette communication, seul sera étudié le mentorat dyadique dans lequel le mentoré jouit de façon exclusive de l'accompagnement d'un mentor d'expérience. En conséquence, les écrits recensés dans la prochaine section visent essentiellement ce type de relation.

3.2. Quels bénéfices procure le mentorat à l'entrepreneur novice ?

Peu de chercheurs ont étudié en profondeur les bénéfices découlant du mentorat à l'aide de données recueillies auprès de mentorés. Deakins *et al.* (1998) ont été parmi les premiers à mettre en exergue les avantages d'être jumelé à un mentor. Ils ont ainsi identifié comme bénéfice se manifestant chez le mentoré une augmentation dans ses habiletés de gestion et dans sa capacité à atteindre des objectifs et à apprendre. Des bénéfices sont aussi visibles au sein de l'entreprise du mentoré, ceux-ci se manifestant par une augmentation du chiffre d'affaires, de l'emploi ou des profits. McGregor et Tweed (2002) ont plus récemment étudié le type d'interventions pratiquées dans le cadre d'un programme de mentorat auprès d'une clientèle de femme d'affaires. En termes de support à la gestion, ces dernières ont déclaré avoir reçu des conseils, des pistes de solution, de l'aide relativement à plusieurs fonctions de l'entreprise (marketing, finance, etc.) et avoir aussi bénéficié du réseau de contacts de leur mentor. Au niveau davantage psychologique, elles mentionnent un impact en termes de motivation, de confiance et elles soulignent que cet accompagnement les fait sortir de leur isolement et leur permet d'obtenir de la rétroaction. Le fait de bénéficier de tout ce support aurait aussi un impact positif sur le chiffre d'affaires de leur entreprise. D'autres recherches ont confirmé l'existence de bénéfices similaires en termes de support à la gestion de l'entreprise (Bisk, 2002; Cull, 2006; Kent *et al.*, 2003), de support davantage psychologique (Nandram, 2003; Waters *et al.*, 2002) et même à ces deux niveaux de support (Gravells, 2006; Miettinen, 2003; Wikholm *et al.*, 2005).

3.2.1. L'apprentissage issu du mentorat de l'entrepreneur

Certaines recherches établissent clairement que le mentorat résulte en un apprentissage chez le mentoré (Deakins *et al.*, 1998; Wikholm *et al.*, 2005). Ces études demeurent toutefois marginales puisque dans la plupart des autres recherches l'apprentissage du mentoré est

¹ Le terme « protégé » est utilisé dans la littérature traitant notamment du mentorat dans la grande organisation, faisant référence au *sponsorship mentoring*. Lorsqu'il est question du mentorat pour un entrepreneur, le terme utilisé par les praticiens est « mentoré ». Il s'avère plus adéquat pour les entrepreneurs que « protégé » ou même « parrainé » puisque ceux-ci apprécient peu l'évocation d'un besoin de protection, ce qui n'est pas le cas lorsque l'on utilise le terme « mentoré ». C'est donc principalement ce terme qui sera utilisé ici lorsqu'on fait référence au mentorat d'un entrepreneur.

implicite. Par exemple, lorsque Gravells (2006) fait référence à l'aide qu'apporte le mentor au niveau du marketing, de la planification financière ou de l'accès à l'information, on comprend que cette aide implique un apprentissage chez le mentoré lorsque ce dernier met en application les conseils ou les suggestions qui lui sont prodigués. Selon certains, l'apprentissage ou le développement de compétences pourraient agir tels des éléments « modérateurs » entre la relation de mentorat et l'augmentation des profits ou de la croissance (Priyanto et Sandjojo, 2005). D'ailleurs, même lorsque l'on observe les retombées conséquentes à la réception de conseils d'organismes de soutien, force est de constater que ces retombées ne sont pas immédiates et qu'elles sont difficiles à détecter (Ramsden et Bennett (2005). Il faut garder à l'esprit que si des retombées se manifestent au sein de l'entreprise, c'est forcément à cause de décisions, comportements ou gestes de l'entrepreneur. Bref, il semble pertinent de considérer les apprentissages réalisés par l'entrepreneur comme des retombées de premier niveau d'une relation de mentorat, ce que Wanberg *et al.* (2003) appellent des retombées proximales.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les recherches sur l'apprentissage de l'entrepreneur se concentrent particulièrement sur le processus d'apprentissage et les rares études effectuées dans le cadre d'une relation de mentorat n'ont traité que de manière superficielle le concept d'apprentissage. En d'autres termes, on connaît peu de choses quant à la manière dont l'entrepreneur novice apprend de son mentor, et encore moins quant à ce qu'il apprend. Cette recherche vise donc à combler ces lacunes en posant les questions suivantes :

- Quels sont les différents apprentissages réalisés dans le cadre d'une relation de mentorat d'un entrepreneur novice ?
- Est-ce qu'il existe une relation entre ces apprentissages et le moyen utilisé par le mentor pour faire apprendre ?

4. Méthode

4.1. Le programme étudié

Le programme de mentorat qui a été choisi comme site d'observation aux fins des présentes est celui conçu et mis sur pied par la *Fondation de l'entrepreneurship*. Créé en 2000, ce programme est offert aux entrepreneurs novices par le biais de soixante-dix cellules de mentorat dispersées sur l'ensemble du territoire du Québec. Ces cellules sont généralement formées par des organismes offrant des services ou du soutien aux entrepreneurs; elles assurent le développement du programme à un niveau local, tout en adhérant au modèle d'accompagnement par le mentorat développé par la Fondation. De façon plus précise, le coordonnateur de la cellule locale est responsable du recrutement des mentors, de l'organisation des séances de formation à leur intention, de la promotion du programme auprès des entrepreneurs novices, du jumelage des participants et de la supervision de la relation qui s'ensuit. Les entrepreneurs novices peuvent bénéficier du soutien d'un mentor pour un coût minime, soit quelques centaines de dollars annuellement. Le mentor et le mentoré se rencontrent une première fois afin de vérifier si la « chimie » est là et dans le cas contraire, un autre mentor est choisi. Ensuite, le mentoré est invité à formuler ses attentes et, de concert avec son mentor, il précise les modalités de leur relation et les objectifs à atteindre. La relation se termine une fois ces objectifs rencontrés ou simplement, à la demande d'une des deux parties.

4.2. La population et l'échantillon sélectionné

C'est à partir d'une base de données contenant les coordonnées de 821 participants au programme de la Fondation que 92 personnes ont été sélectionnées de façon aléatoire. De ce nombre, 64 personnes avaient une adresse de courriel ou un numéro de téléphone valide. Après vérification, 14 répondants ne se qualifiaient pas pour répondre au sondage, du fait que leur relation n'avait pas été suffisamment longue pour permettre un apprentissage, ou qu'il n'y avait pas eu de relation du tout. Au total, 25 entrepreneurs novices sur les 50 éligibles ont accepté de répondre au sondage, pour un taux de participation de 50%.

Quelques données concernant la population étudiée nous permettent de faire des comparaisons avec l'échantillon obtenu afin de vérifier sa représentativité. La proportion de la population de la base de données dont l'âge est de 35 ans et moins est de 57%, comparativement à 50% pour l'échantillon. Étant donné que la base de données a été compilée en 2005, il est probable qu'une partie de ces entrepreneurs ait vieilli et qu'au moment de répondre au sondage, soit deux ans plus tard, ces participants faisaient partie de la catégorie des plus de 35 ans, ce qui a pour effet d'augmenter la proportion de cette catégorie d'âge dans notre échantillon. Au niveau du nombre d'employés de l'entreprise du mentoré, la moyenne de la population est de 4,18 avec un écart-type de 8,42 et la moyenne de l'échantillon est de 4,88 avec un écart-type de 11,04. En somme, malgré la taille relativement restreinte de l'échantillon, le haut taux de réponse ainsi que la grande similarité avec la population de la base de données laissent présager que l'échantillon est représentatif.

4.3. Les mesures et le codage des questions ouvertes

Un questionnaire hébergé sur un site internet a été préparé et les entrepreneurs sollicités ont reçu une invitation par courriel pour y répondre. Après avoir répondu à quelques questions concernant leur relation de mentorat, les répondants étaient placés devant une définition de l'apprentissage et de quelques exemples : « On définit l'apprentissage comme étant un acte ou un processus par lequel un changement de comportement, des savoirs, des habiletés ou des attitudes sont intégrés ». Parmi les apprentissages cités en exemple, mentionnons « apprendre à conduire une voiture », « apprendre à communiquer efficacement aux autres », « apprendre à se faire confiance » et « apprendre le nom des premiers ministres ». Tout de suite après, ils étaient invités à indiquer les différents apprentissages issus de leur relation de mentorat, un à la fois, dans l'ordre de leur choix. Pour chacun des apprentissages, ils devaient ensuite indiquer de quelle manière l'apprentissage avait été réalisé avec le mentor et indiquer le niveau d'utilité et le sentiment face à cet apprentissage, sur une échelle de 1 à 5 où 1 = Très inutile ou négatif et 5 = Très utile ou positif, respectivement.

Les données relatives aux apprentissages réalisés et aux moyens de faire apprendre ayant été recueillies à l'aide de questions ouvertes, une analyse de contenu a été réalisée. Il s'agit d'une méthode particulièrement adaptée pour coder le contenu de questions ouvertes dans un sondage (Weber, 1990). Nous avons utilisé la taxonomie de Johannisson (1991) pour classer les différents apprentissages puisqu'il s'agit d'une proposition qui possède des catégories mutuellement exclusives et qui a été développée spécifiquement pour une clientèle d'entrepreneur. Pour coder les moyens de faire apprendre du mentor, nous avons utilisé la proposition de Hezlett (2005). Cependant, dans certains cas, le moyen de faire apprendre faisait référence à des exemples personnels provenant du mentor, ce qui pouvait davantage s'apparenter à une fonction de modèle de rôle dans la littérature sur le mentorat dans un contexte organisationnel (voir par exemple Pellegrini et Scandura (2005) ou Bouquillon *et al.*

(2005)). Lors du premier codage, 94,7% des apprentissages ont pu être codés et 93,0% des moyens, les autres réponses étant trop ambiguës. L'exercice de codage a été effectué par deux codeurs. Au niveau des apprentissages, les codages sont corrélés à 0,811 (sig. = 0,000) tandis que pour les moyens, la corrélation s'élève à 0,607 (sig. = 0,000). En considérant l'étendue des types d'apprentissage et des moyens, ces résultats indiquent une assez grande convergence dans le codage. Les divergences ont été réglées par la discussion.

5. Résultats

Sur les 12 mentorés masculins, dix ont été jumelés à des hommes tandis que deux l'ont été à des femmes. Pour les 13 mentorées féminines, neuf ont été jumelées à des hommes tandis que quatre l'ont été à des femmes. Cette situation s'explique par la prédominance des mentors masculins au sein du programme de la Fondation de l'entrepreneuriat. Néanmoins, toutes les possibilités de dyades sont représentées. En moyenne, les relations de mentorat ont duré 21,21 mois (écart-type de 11,35). La fréquence moyenne des rencontres est d'une fois à chaque six semaines et ces rencontres duraient en moyenne 90,42 minutes (écart-type de 33,94). Codé de 1 à 5 où 1 = Très peu élevé à 5 = Très élevé, le niveau de confiance moyen envers le mentor est de 4,46 (écart-type de 0,66 et minimum 3) et la satisfaction au terme de la relation est en moyenne de 3,92 (écart-type de 0,78 et minimum 3). Bref, les relations observées ne semblent pas avoir rencontré de problèmes majeurs et elles se sont déroulées selon le processus habituel.

Au total, les mentorés ont indiqué 57 apprentissages réalisés mais seulement 54 ont pu être codés. En moyenne, cela correspond à près de deux apprentissages et demi par relation ($M = 2,42$, Écart-type = 1,47) et le nombre d'apprentissages codés varie de 1 à 6 pour chaque répondant. À la lecture du **Tableau 1**, on peut constater que les « savoir-comment » constituent la principale catégorie d'apprentissage, suivi des « savoir-quand » et des « savoir-pourquoi ». Ces trois principales catégories concernent 83,4% de l'ensemble des apprentissages recensés et codés. Les « savoir-quoi », où autrement dit les transferts de connaissances, sont néanmoins importants mais de manière beaucoup moins marquée que les précédents savoirs. Finalement, les « savoir-qui » sont très marginaux, un seul cas ayant été recensé chez les répondants.

Tableau 1. Sommaire des apprentissages réalisés chez les mentorés

Niveau d'apprentissage	Exemples	n	%
Savoir-Comment Compétences reliées au travail	Apprendre à gérer une crise de liquidité Apprendre à utiliser des suivis de planification Apprendre à faire de la planification financière	17	31,5%
Savoir-Quand Perspicacité et intuition	Apprendre à anticiper les besoins du client Apprendre à bien s'informer avant d'agir Apprendre à structurer ma vision	15	27,8%
Savoir-Pourquoi Attitudes, valeurs, motivations	Apprendre à avoir confiance en mes idées Apprendre à persévérer Apprendre à ne pas rester seul avec mes problèmes	13	24,1%
Savoir-Quoi Connaissances	Apprendre les procédures pour le transfert de l'entreprise Apprendre à connaître mes faiblesses Suggestions de recherche pour de nouveaux fournisseurs	8	14,8%
Savoir-Qui Habiletés sociales	Ouverture face à un nouveau marché par la rencontre d'une équipe sportive	1	1,9%

Nous avons cherché à savoir si certains apprentissages étaient considérés plus positifs ou plus utiles que d'autres pour les mentorés. Comme on peut le constater à la lecture du **Tableau 2**, le test de Kruskal-Wallis révèle que les sentiments à l'égard des apprentissages sont significativement différents selon les catégories d'apprentissage mais que le niveau d'utilité est semblable. Ainsi, les « savoir-quand » sont les apprentissages qui suscitent le plus de sentiments positifs, suivi des « savoir-quoi » et des « savoir-pourquoi ». Dans une moindre mesure arrivent les « savoir-comment » et, marginalement, les « savoir-qui ».

Tableau 2. Différences d'utilité et de sentiment selon les types apprentissage

		Sentiment	Utilité
	n	Rang moyen	Rang moyen
Savoir-Comment	17	19,85	23,50
Savoir-Quand	15	33,57	33,20
Savoir-Pourquoi	13	30,50	28,19
Savoir-Quoi	8	30,75	27,25
Savoir-Qui	1	1,50	3,00
Kruskal-Wallis (<i>p</i>)		0,013	0,131

Au niveau des manières de transmettre ces savoirs, il semble exister une prédominance du mode « échange », soit celui basé sur la discussion avec le mentor, puisqu'il concerne plus de la moitié des moyens d'apprendre (voir Tableau 3). Viennent ensuite les explications, où le mentor se limite à faire des commentaires de manière unidirectionnelle, et les questionnements, où à l'inverse, il favorise la verbalisation du mentoré, qui recueillent respectivement 15,1% et 9,4%. Finalement, de manière un peu plus marginale, le mentor sert de modèle de rôle (7,5%), encourage le mentoré (5,7%) et va parfois jusqu'à travailler en collaboration avec lui pour le faire apprendre (5,7%).

Tableau 3. Sommaire des moyens d'apprendre des mentorés

Processus d'apprentissage	Exemples	n	%
Échanges	Par nos discussions Échanges lors de nos rencontres Partage de connaissances	30	56,6%
Explications	Il m'a suggéré des endroits [...] Il me donnait des commentaires En suivant ses conseils	8	15,1%
Questionnement	Il m'a beaucoup écouté En parlant très longtemps de moi	5	9,4%
Modèle de rôle	Surtout en m'inspirant de son vécu Il m'a fait part de ses expériences	4	7,5%
Travail ensemble	En faisant des exercices de calcul Par la pratique	3	5,7%
Encouragement	Par des encouragements	3	5,7%

Nous avons tenté de savoir dans quelle mesure il existait une relation entre l'apprentissage réalisé et le moyen de faire apprendre. Le test du χ^2 indique une relation significative à $p = 0,003$. Afin de déterminer si l'une des variables permet de prédire l'autre, l'utilisation des indices asymétriques de prédiction a révélé que les moyens permettent de prédire les apprentissages ($\lambda = 0,250$, $p = 0,014$) mais non l'inverse ($\lambda = 0,043$, $p = 0,313$). En d'autres termes, certaines façons d'apprendre impliqueraient le développement de savoirs particuliers

mais les savoirs particuliers ne peuvent être utiles pour prédire la manière dont ils seront appris.

À la lecture du **Tableau 4**, on peut constater que les encouragements du mentor développent fondamentalement des « savoir-pourquoi », soit les attitudes, les valeurs ou la motivation. Le questionnement et le rôle de modèle vont aussi davantage développer ce type d'apprentissage. Quant au « travail ensemble », il serait davantage susceptible de développer les « savoir-comment » ainsi que les « savoir-qui ». Pour ce qui est des explications fournies par le mentor et des échanges entre le mentor et le mentoré, elles sont génératrices de plusieurs types d'apprentissage, dont principalement les « savoir-quand », les « savoir-quoi » et les « savoir-comment » dans le cas des échanges.

Tableau 4. Relation entre l'apprentissage et le processus d'apprentissage du mentoré

	Explication	Échange	Encouragement	Travail ens.	Questionnement	Modèle
Savoir-Pourquoi	1	3	3^a	0	3	3
Savoir-Comment	2	10	0	2	1	0
Savoir-Qui	0	0	0	1	0	0
Savoir-Quand	3	9	0	0	1	1
Savoir-Quoi	2	6	0	0	0	0

^a Les chiffres en gras indiquent ceux qui sont significativement plus élevés.

Finalement, nous avons vérifié si le mentor qui avait travaillé dans le même secteur d'activité que son mentoré permettait à ce dernier de développer les mêmes apprentissages et de la même manière que ceux bénéficiant d'un mentor venant d'un secteur différent. Les résultats du test de χ^2 indiquent qu'il n'existe pas de différence relativement à ce qui est appris ($p = 0,265$) mais qu'il y en a une quant à la manière de faire apprendre ($p = 0,022$). Comme on peut le constater au **Tableau 5**, les mentors qui travaillent dans le même secteur d'activité que leur mentoré vont utiliser exclusivement les échanges comme moyen de faire apprendre tandis que ceux provenant de secteurs différents vont utiliser une grande diversité de moyens.

Tableau 5. Différence des moyens utilisés pour faire apprendre selon le secteur d'activité du mentor

	Même secteur	Secteur différent
Échanges	13	17
Explications	0	8
Encouragement	0	3
Travail ensemble	0	3
Questionnement	0	5
Modèle de rôle	0	4

6. Discussion

Nous avons pu constater que, parmi l'ensemble des apprentissages réalisés dans le cadre d'une relation avec un mentor, les « savoir-qui » et les « savoir-quoi » sont ceux qui sont les moins fréquents. En outre, les « savoir-qui » sont ceux qui sont les moins appréciés par les entrepreneurs novices. De toute évidence, les mentorés ne profitent pas vraiment de leur relation de mentorat pour puiser à même le réseau de contacts de leur mentor, et lorsque c'est le cas, cet avantage ne ressort pas comme étant le plus positif. Pour les « savoir-quoi », qui font référence aux connaissances, elles sont forcément dépendantes de celles que possède le

mentor : on ne peut pas transmettre les connaissances que l'on ne possède pas. Mais surtout, contrairement aux autres formes de savoirs, la vaste majorité de ces informations sont disponibles ailleurs. Si le mentor détient certaines connaissances utiles pour l'entrepreneur novice, ce dernier va sans doute en profiter et il sera satisfait de cet apprentissage mais dans le cas contraire, il trouvera l'information d'une autre façon. Ces résultats nuancent ce que Deakins *et al.* (1998) avaient affirmé, à savoir que le mentor était la source de conseils généraux la plus utile pour les entrepreneurs. S'il est vrai que cette catégorie d'apprentissage est utile et appréciée, elle n'est cependant pas la catégorie la plus importante. Les principaux savoirs transmis par le mentor sont beaucoup plus difficiles à transmettre que les simples connaissances, qui peuvent être facilement explicitées. En effet, les « savoir-pourquoi », faisant référence aux valeurs, aux attitudes et à la motivation, ainsi que les « savoir-comment » et les « savoir-quand » peuvent difficilement se transmettre par des écrits. Une interaction avec une autre personne est quasiment indispensable.

Notre recherche met aussi en exergue la possibilité de prédire les types d'apprentissage selon les moyens utilisés par le mentor. Ces résultats confirment le lien qui existe entre les apprentissages et les moyens, tout comme d'autres l'ont démontré dans le mentorat pratiqué dans la grande entreprise (Hezlett, 2005). Par exemple, les encouragements, les questionnements de type maïeutique et la fonction modèle de rôle du mentor permettent de prédire qu'il sera question d'un apprentissage lié aux attitudes, aux valeurs et à la motivation, soit les « savoir-pourquoi ». Sans surprise, l'encouragement apparaît comme le moyen privilégié pour motiver l'entrepreneur novice. Pour ses valeurs, particulièrement les valeurs entrepreneuriales, la fonction de modèle de rôle serait sans doute responsable de ce transfert, bien que ce niveau de détail n'ait pas pu être vérifié auprès des répondants. Tout comme d'autres l'ont proposé, les entrepreneurs novices apprendraient à devenir de « vrais » entrepreneurs au contact de leur famille et des modèles qui les entourent, dans ce cas-ci, un mentor (Morris, 1998; Wagner et Sternberg, 2004). Pour les questionnements de type maïeutique, il est néanmoins un peu surprenant de voir qu'ils peuvent influencer les attitudes et les valeurs de l'entrepreneur novice. Il est probable que le mentor, par des questions judicieuses, amène son mentoré à prendre conscience de ses propres forces et de ses capacités, ce qui semble avoir autant de valeur que des encouragements.

Le fait de « travailler ensemble » génère autant les « savoir-comment » que les « savoir-qui ». Ce dernier apprentissage, recensé à une seule reprise, consistait en la mise en contact d'un mentoré auprès d'une équipe sportive connue par le mentor, l'objectif visé étant d'augmenter les chances du mentoré de décrocher un contrat. Est-ce la seule façon de transférer des « savoir-qui » ? La présence d'un cas unique réduit la possibilité de conclure sur cet aspect, d'autant plus que la prédiction du moyen par le type d'apprentissage s'avère non significatif dans cette recherche. Il pourrait donc exister d'autres moyens pour le mentor de transférer des « savoir-qui », par exemple, en donnant des contacts par des « explications » à son mentoré et en le laissant faire les démarches seul. Quoi qu'il en soit, le fait de travailler ensemble amène aussi les « savoir-comment », référant aux compétences reliées au travail. Bien que les échanges soient un moyen davantage mentionné pour transférer ce type d'habiletés, dans certains cas, il semble que le travail en collaboration soit plus propice. Cela confirme que le mentor est une source de conseils et de savoir-faire quant à la manière d'opérer une entreprise, tel que le suggérait Cull (2006).

Les échanges sont le moyen le plus polyvalent pour transférer la plupart des savoirs, mais de façon plus marquée, les « savoir-comment », les « savoir-quand » et les « savoir-quoi ». De la même manière, les explications qui, contrairement aux échanges, se veulent

unidirectionnelles, vont aussi permettre le transfert des « savoir-quand » et des « savoir-quoi ». Étrangement, les « savoir-quoi » auraient très bien pu se transmettre par de simples explications du mentor puisqu'il s'agit d'un simple transfert de connaissance. Ici, il s'agit sans doute d'une limite à cette recherche, soit la difficulté pour le répondant de nuancer avec grande précision les moyens utilisés par son mentor. En effet, il est tout à fait probable qu'au travers les échanges, le mentor donne des informations à son mentoré. Or, cette action n'implique pas l'ensemble de l'interaction, mais seulement le transfert unilatéral d'information du mentor à son mentoré. Néanmoins, lorsque vient le temps pour ce dernier de témoigner de la manière dont l'apprentissage s'est déroulé, il inclut dans son explication sa propre participation à l'échange, en mentionnant une certaine forme d'interaction, par exemple la discussion. En utilisant une question ouverte, le répondant n'était pas influencé par les suggestions du chercheur mais, en contrepartie, certaines réponses pourraient être moins nuancées que ce qui s'est réellement produit.

Finalement, le choix du mentor lors du jumelage s'avère crucial, à savoir si ce dernier a œuvré dans le même secteur d'activité que son mentoré. Bien que nous n'ayons pas été en mesure de trouver une différence significative en termes de contenu des apprentissages, une telle différence existe néanmoins quant aux moyens utilisés pour faire apprendre. En effet, le mentor provenant du même domaine d'activité va se concentrer sur les échanges avec son mentoré, plutôt que d'exploiter une plus grande panoplie de moyens. En sachant que les moyens utilisés permettent de prédire ce qui sera appris, force est de constater qu'un mentor dans le même secteur d'activité pourrait réduire considérablement les possibilités d'apprentissage pour l'entrepreneur novice.

Bien entendu, cette recherche possède certaines limites importantes qu'il convient de souligner. D'abord, bien qu'aucun indice ne nous permette de croire que la sélection de l'échantillon ne soit pas représentative de la population, le petit nombre d'apprentissages recensés et codés dans cette recherche ($n = 54$) pourrait limiter l'étendue des possibilités. Par exemple, un seul « savoir-qui » a été mentionné, lequel ne débouchait que sur un seul moyen de faire apprendre. Existe-t-il d'autres moyens pour transmettre ce type de savoir ? Impossible ici de conclure avec certitude. De plus, le faible nombre d'apprentissages codés augmente les erreurs de type II, soit la possibilité de conserver l'hypothèse nulle alors qu'on devrait la rejeter. Par exemple, nous avons pu démontrer que les mentors du même secteur d'activité vont se concentrer sur les échanges et que ces échanges ne permettent pas de prédire tous les types d'apprentissage. Logiquement, nous aurions pu nous attendre à constater *également* une différence significative au niveau des apprentissages réalisés lorsque le mentor est dans le même secteur d'activité, ce qui ne fût pas le cas. Cette situation ne vient pas réduire la qualité de ce qui a été démontré mais laisse supposer qu'un plus grand échantillon aurait peut-être permis de trouver d'autres relations significatives.

7. Conclusion

Cette recherche a permis d'illustrer l'importance relative de certaines catégories d'apprentissage qui peuvent se développer par le biais d'une relation de mentorat. Ainsi, l'augmentation des compétences reliées au travail, le développement de l'expérience et de l'intuition ainsi que les changements d'attitude, de valeurs ou de motivation se produisent de manière beaucoup plus importante que les simples transferts de connaissance ou même, l'amélioration des habiletés sociales. Il s'agit d'apprentissages qui sont difficiles à expliciter et à transmettre et, dans cette perspective, le mentorat pourrait constituer un moyen singulier

pour y parvenir. Évidemment, ce ne sont pas toutes les relations de mentorat qui permettent de développer tous ces apprentissages, ni même d'en développer un seul. Il faut rappeler ici que l'objectif était d'abord et avant tout de mettre en relief l'importance relative de certains apprentissages et de comprendre le rôle du mentor à cet effet. Nous avons pu constater que certains moyens utilisés par le mentor sont particulièrement utiles pour développer certaines catégories d'apprentissage, ce qui constitue un résultat fort utile pour guider la formation destinée aux mentors.

Les apprentissages réalisés pourraient avoir un effet à moyen ou à long terme sur le chiffre d'affaires ou la rentabilité de l'entreprise, comme le proposent Priyanto et Sandjojo (2005). Or, ces retombées reliées au mentorat restent à définir, et les liens qui les unissent aux apprentissages, à démontrer. Dans la même veine, les rôles joués par le mentor, la fréquence et la durée du mentorat ainsi que les caractéristiques psychologiques des participants influencent aussi les apprentissages. Des connaissances sur ces aspects permettraient d'expliquer la manière dont ils se développent et, du coup, d'améliorer les programmes de perfectionnement des mentors ainsi que les programmes de mentorat formels destinés aux entrepreneurs. Ces questionnements ne sont que quelques pistes de recherche, mais trouver réponses à ces questionnements permettraient certes de mieux comprendre le rôle du mentorat dans la vie d'un entrepreneur novice.

8. Références

- Allen, T. D., M. L. Poteet, L. T. Eby, E. Lentz et L. Lima (2004), « Career Benefits Associated With Mentoring for Proteges: A Meta-Analysis », *Journal of Applied Psychology*, vol. 89, n° 1, p. 127-136.
- Argyris, C. et D. A. Schön. (1978), *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Aumont, B. et P.-M. Mesnier. (2005), *L'acte d'apprendre* (3 éd.), Paris, L'Harmattan, 277 p.
- Baldwin, J., T. Gray, J. Johnson, J. Proctor, M. Rafiquzzaman et D. Sabourin (1997). *Les faillites d'entreprise au Canada*, Rapport no° 61-525-XIF, Statistique Canada, Ottawa.
- Bisk, L. (2002), « Formal entrepreneurial mentoring: the efficacy of third party managed programs », *Career Development International*, vol. 7, n° 5, p. 262-270.
- Bouquillon, E. A., J. J. Sosik et D. Lee (2005), « 'It's only a phase': examining trust, identification and mentoring functions received across the mentoring phases », *Mentoring & Tutoring*, vol. 13, n° 2, p. 239-258.
- Boyd, R. D. et J. W. Apps. (1980), *Redefining the discipline of adult education*, San Francisco, Jossey-Bass, 219 p.
- Chao, G. T. (1997), « Mentoring Phases and Outcomes », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 51, n° 1, p. 15-28.
- Cope, J. (2003), « Entrepreneurial Learning and Critical Reflection: Discontinuous Events as Triggers for 'Higher-level' Learning », *Management Learning*, vol. 34, n° 4, p. 429-450.
- Cope, J. (2005), « Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship », *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 29, n° 4, p. 373-397.
- Cope, J. et G. Watts (2000), « Learning by doing - An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning », *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, vol. 6, n° 3, p. 104-124.
- Cull, J. (2006), « Mentoring Young Entrepreneurs: What Leads to Success? », *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, vol. 4, n° 2, p. 8-18.

- Deakins, D. et M. Freel (1998), « Entrepreneurial learning and the growth process in SMEs », *The Learning Organisation*, vol. 5, n° 3, p. 144-155.
- Deakins, D., L. Graham, R. Sullivan et G. Whittam (1998), « New venture support: an analysis of mentoring support for new and early stage entrepreneurs », *Journal of Small Business and Enterprise Development*, vol. 5, n° 2, p. 151-161.
- Dokou, G. K. (2001). « Accompagnement entrepreneurial et construction des facteurs clés de succès ». *X^e Conférence de l'AIMS*, Université Laval (Québec).
- Easterby-Smith, M. et M. Lyles. (2003), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*, Oxford, Blackwell Publishing.
- Fiol, C. M. et M. A. Lyles (1985), « Organizational Learning », *Academy of Management Review*, vol. 10, n° 4, p. 803-813.
- Florén, H. (2003), « Collaborative approaches to management learning in small firms », *Journal of Workplace Learning*, vol. 15, n° 5, p. 203-216.
- Gartner, W. B., J. A. Starr et S. Bhat (1999), « Predicting new venture survival: An analysis of "anatomy of a start-up." cases from Inc. Magazine », *Journal of Business Venturing*, vol. 14, n° 2, p. 215-232.
- Gibb, A. A. (1997), « Small Firms' Training and Competitiveness. Building Upon the Small Business as a Learning Organisation », *International Small Business Journal*, vol. 15, n° 3, p. 13-29.
- Gravells, J. (2006), « Mentoring start-up entrepreneurs in the East Midlands – Troubleshooters and Trusted Friends », *The International Journal of Mentoring and Coaching*, vol. 4, n° 2.
- Hezlett, S. A. (2005), « Protégés' Learning in Mentoring Relationships: A Review of the Literature and an Exploratory Case Study », *Advances in Developing Human Resources*, vol. 7, n° 4, p. 505-526.
- Homère. (2001), *Odyssée* (V. Bédard et E. Cantarella, trad.), Paris, Les Belles Lettres.
- Johannisson, B. (1991), « University training for entrepreneurship: a Swedish approach », *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 3, n° 1, p. 67-82.
- Kent, T., C. Dennis et S. Tanton (2003), « An evaluation of mentoring for SME retailers », *International Journal of Retail & Distribution Management*, vol. 31, n° 8/9, p. 440-448.
- Kraiger, K., K. J. Ford et E. Salas (1993), « Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation », *Journal of Applied Psychology*, vol. 78, n° 2, p. 311-328.
- Legendre, R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2 éd.), Montréal, Guérin, 1500 p.
- McGregor, J. et D. Tweed (2002), « Profiling a New Generation of Female Small Business Owners in New Zealand: Networking, Mentoring and Growth », *Gender, Work and Organization*, vol. 9, n° 4, p. 420-438.
- Miettinen, A. (2003). « Mentoring for Entrepreneurs as Educational Intervention ». *Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference*, Grenoble, France, Sept., 8-10.
- Minniti, M. et W. Bygrave (2001), « A Dynamic Model of Entrepreneurial Learning », *Entrepreneurship: Theory & Practice*, vol. 25, n° 3, p. 5-16.
- Mitchell, H. J. (1999), « Group Mentoring: does it work? », *Mentoring & Tutoring*, vol. 7, n° 2, p. 113-120.
- Morris, M. H. (1998), *Entrepreneurial Intensity - Sustainable Advantages for Individuals, Organizations, and Societies*, Westport, Connecticut, Quorum Books, 170 p.
- Morrison, A. et S. Bergin-Seers (2002), « Pro-growth small businesses: learning 'architecture' », *Journal of Management Development*, vol. 21, n° 5/6, p. 388-405.

- Nandram, S. S. (2003). « Entrepreneurs' Need For Mentoring And Their Individual Differences ». *ICSB 48th World Conference*, North Ireland, June, 15-18.
- Pellegrini, E. K. et T. A. Scandura (2005), « Construct equivalence across groups: an unexplored issue in mentoring research », *Educational and Psychological Measurement*, vol. 65, n° 2, p. 323-335.
- Perren, L. (2003), « The role of e-mentoring in entrepreneurial education and support: a meta-review of academic literature », *Education + Training*, vol. 45, n° 8/9, p. 517-525.
- Politis, D. (2005), « The Process of Entrepreneurial Learning: A Conceptual Framework », *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 29, n° 4, p. 399-424.
- Priyanto, S. H. et I. Sandjojo (2005), « Relationship between entrepreneurial learning, entrepreneurial competencies and venture success: empirical study on SMEs », *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, vol. 5, n° 5/6, p. 454-468.
- Rae, D. (2000), « Understanding entrepreneurial learning: a question of how? », *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, vol. 6, n° 3, p. 145-159.
- Rae, D. et M. Carswell (2001), « Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning », *Journal of Small Business and Enterprise Development*, vol. 8, n° 2, p. 150-158.
- Ramsden, M. et R. J. Bennett (2005), « The benefits of external support to SMEs: "Hard" versus "soft" outcomes and satisfaction levels », *Journal of Small Business and Enterprise Development*, vol. 12, n° 2, p. 227-243.
- Sullivan, R. (2000), « Entrepreneurial learning and mentoring », *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, vol. 6, n° 3, p. 160-175.
- Taylor, D. W. et R. Thorpe (2004), « Entrepreneurial learning: a process of co-participation », *Journal of Small Business and Enterprise Development*, vol. 11, n° 2, p. 203-211.
- Wagner, J. et R. Sternberg (2004), « Start-up activities, individual characteristics, and the regional milieu: Lessons for entrepreneurship support policies from German micro data », *The Annals of Regional Science*, vol. 38, n° 2, p. 219-240.
- Wanberg, C. R., J. Kammeyer-Mueller et M. Marchese (2006), « Mentor and protégé predictor and outcomes of mentoring in a formal mentoring program », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 69, n° 3, p. 410-423.
- Wanberg, C. R., E. T. Welsh et S. A. Hezlett (2003). « Mentoring Research: A Review and Dynamic Process Model », dans J. J. Martocchio et G. R. Ferris (dir.), *Research in Personnel and Human Resources Management*, Oxford, U.K., Elsevier Science Ltd. Vol. 22, p. 39-124.
- Warren, L. (2004), « A systemic approach to entrepreneurial learning: an exploration using storytelling », *Systems Research and Behavioral Science*, vol. 21, n° 1, p. 3-16.
- Waters, L., M. McCabe, D. Kiellerup et S. Kiellerup (2002), « The role of formal mentoring on business success and self-esteem in participants of a new business start-up program », *Journal of Business and Psychology*, vol. 17, n° 1, p. 107-121.
- Weber, R. P. (1990), *Basic Content Analysis* (2 éd.), Newbury Park, CA, Sage Publications, 96 p.
- Wikholm, J., T. Henningson et C. M. Hultman (2005). « Demand of mentoring among new starters ». *ICSB 50th World Conference*, Washington, DC.