

ARUC

INNOVATIONS
TRAVAIL
EMPLOI

Un dispositif de mentorat et la construction d'une communauté d'apprentissage : Expériences provenant de sept commissions scolaires québécoises

PATRICIA BÉRUBÉ

DOCUMENT DE RECHERCHE
DR-2009-003



UNIVERSITÉ
LAVAL

Alliance de recherche
universités-communautés
Innovations, travail et emploi

**Un dispositif de mentorat et la construction d'une communauté
d'apprentissage : Expériences provenant de sept commissions scolaires
québécoises**

PATRICIA BÉRUBÉ

Sous la direction de LYSE LANGLOIS

Document de recherche
DR-2009-003

Avril 2009

Cette étude a été réalisée sous forme de mémoire de maîtrise dans l'axe 3 de l'ARUC sur « la gestion des savoirs et de la formation ». Elle a été subventionnée par l'ARUC.

Cahiers de l'Alliance de recherche universités-communautés (ARUC)

Collection Document de recherche – DR-2009-003

**« Un dispositif de mentorat et la construction d'une communauté d'apprentissage :
Expériences provenant de sept commissions scolaires québécoises »**

Patricia Bérubé

Présentation de l'ARUC-*Innovations, travail et emploi*

La mondialisation, le progrès soutenu et constant des nouvelles technologies et le développement de l'économie du savoir représentent autant de facteurs qui obligent les organisations, quelles qu'elles soient, à innover dans leurs pratiques de travail et de gestion. La réussite de ces innovations exige toutefois de pouvoir compter sur une main-d'œuvre en santé, qualifiée et flexible, bénéficiant d'une sécurité d'emploi et de revenu. Telle est la préoccupation centrale de l'ARUC-*Innovations, travail et emploi*.

Cette alliance de recherche, mise en œuvre par le Département des relations industrielles de l'Université Laval, réunit, pour une période de cinq ans (2005-2010), les principaux chercheurs et acteurs du monde du travail et de l'emploi au Québec. Elle s'appuie d'une part sur une équipe de recherche multidisciplinaire composée de plus de trente chercheurs provenant majoritairement du Département des relations industrielles de l'Université Laval, de même que de l'Université de Montréal, de l'Université du Québec à Montréal, de l'Université du Québec en Outaouais et de l'IRSST. Elle fait d'autre part appel à un vaste réseau de partenaires appartenant autant aux milieux patronaux, syndicaux et gouvernementaux qu'au monde communautaire.

Une approche novatrice en recherche misant sur le partenariat

Une alliance de recherche, telle que l'ARUC-*Innovations, travail et emploi*, constitue une façon novatrice d'aborder l'activité de recherche en associant, à titre de partenaires, une multitude d'organisations (privées, publiques, associatives et communautaires) à la définition des orientations, à la réalisation des activités de recherche ainsi qu'aux activités de diffusion des résultats. En effet, la réalisation des recherches dans le cadre d'une ARUC repose sur la collaboration continue et l'apprentissage mutuel entre des chercheurs et des partenaires de la communauté dans une approche de résolution de problèmes dans les organisations et d'enrichissement des connaissances sur le travail et l'emploi.

Ainsi, en plus des modes traditionnels de diffusion des connaissances, l'ARUC assure la publication de ses travaux dans ses propres collections et recourt à un site Internet dynamique, de même qu'à une cellule de veille stratégique, en vue d'assurer le partage de connaissances et d'expertises entre ses divers membres.

Un vaste programme de recherche

L'ARUC-*Innovations, travail et emploi* propose un vaste programme de recherche, élaboré conjointement avec les partenaires, favorisant la production de connaissances sur les innovations en milieux de travail et leurs conditions associées, soit la formation, la gestion des savoirs et les protections sociales, elles-mêmes objet d'innovations. Les innovations sociales dont il est question, sont de nouvelles approches, pratiques, procédures, règles ou dispositifs introduits en vue d'améliorer les performances, de résoudre un problème important pour les acteurs sociaux et/ou de régler un problème de déficit de coordination.

Les travaux de l'ARUC s'articulent autour de quatre grands axes de recherche, répondant aux enjeux actuels du monde du travail et de l'emploi.

Axe 1 : Innovations et conditions de réalisation du travail

Les travaux de l'axe 1 s'intéressent aux situations de travail en accordant une place importante aux processus qui leur donnent naissance ou qui les transforment. L'intensification du travail, corollaire des évolutions contemporaines du travail, apparaît en filigrane des travaux de cet axe. Les recherches de l'axe 1 portent notamment sur les liens entre différents problèmes de santé au travail et les déterminants bio-psychosociaux dont plusieurs relèvent de l'organisation du travail. Les chercheurs étudient également, en étroite collaboration avec les praticiens de la prévention, les interventions permettant d'améliorer les conditions de réalisation du travail. La mise en place de conditions de réalisation du travail qui permettent d'atteindre à la fois des objectifs de santé et d'efficacité amène les chercheurs à s'intéresser aux maîtres d'œuvre qui définissent les situations de travail (ingénieurs, architectes et gestionnaires de services). La plupart des études se déroulent sur le terrain et mettent directement à contribution les acteurs des milieux de travail. Enfin, certaines recherches s'intéressent aux politiques publiques en matière de santé au travail en réalisant des études comparatives.

Axe 2 : Innovations dans l'organisation et les relations du travail

Les recherches de l'axe 2 portent sur les innovations relatives à l'organisation et aux relations de travail ainsi que sur les nouvelles pratiques de gestion des ressources humaines. Elles se préoccupent également de l'impact de ces innovations sur les performances économiques et sociales. Elles sont regroupées en chantiers sectoriels : (1) le secteur public, (2) le secteur parapublic et (3) le secteur privé. Elles se déroulent enfin dans un chantier transversal traitant de (4) l'attraction et de la rétention de la main-d'œuvre, un problème éminemment important dans le contexte actuel de pénurie de main-d'œuvre.

Axe 3 : Gestion des savoirs et de la formation

Le champ d'études définit dans l'axe 3, soit la gestion des savoirs et de la formation, correspond à l'ensemble des mécanismes de régulation des savoirs et de la formation mis en place par les acteurs sociaux (individus, entreprises, État) et ayant trait aussi bien à la production et à l'acquisition des savoirs qu'à leur utilisation et à leur reconnaissance. Les chercheurs de ce troisième axe de recherche se donnent donc comme objectif d'analyser les innovations dans la gestion des savoirs et de la formation, en cherchant à mettre en lumière celles permettant de mieux résoudre les problèmes de qualification et de formation vécus actuellement par les salariés et les entreprises québécoises. Pour ce faire, les travaux s'articulent autour de deux chantiers distincts, à savoir : (1) la diversification des mains-d'œuvre et la gestion des savoirs ; et (2) les nouveaux acteurs et dispositifs de formation.

Axe 4 : Protections sociales

Dans le contexte actuel de la globalisation, un effritement général des protections sociales peut être constaté. Les chercheurs de l'axe 4 s'intéressent donc à cette réalité à laquelle sont contraintes les sociétés québécoise et canadienne, en s'attardant spécifiquement aux innovations sociales qui sont nécessaires afin de reconstruire un triangle « innovations dans la production – formation – protections sociales » davantage harmonieux. Les chantiers de recherche développés dans l'axe s'orientent donc autour de (1) la protection sociale et les travailleurs atypiques ; (2) les marchés transitionnels, la rémunération et les droits sociaux ; (3) l'équité salariale ; et enfin (4) le système de retraite, les politiques publiques et la relation d'emploi.

Paul-André Lapointe

Michel Bérubé

Co-directeurs de l'ARUC-*Innovations, travail et emploi*

TABLE DES MATIÈRES

Table des illustrations	ix
Liste des tableaux.....	xi
Résumé.....	xi
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Problématique générale.....	3
1.1. Problématique générale.....	3
1.1.1. Changements démographiques	3
1.1.2. Enjeux de la gestion des ressources humaines.....	4
1.1.3. Renouvellement de la gestion des ressources humaines.....	5
1.1.4. Gestion des ressources humaines et performance.....	8
1.1.5. Gestion de la relève.....	9
1.1.6. Gestion de la relève dans les organisations scolaires	11
1.2. Identification de la problématique spécifique : partie 1	14
1.3. Questions initiales de recherche	16
1.4. Importance de la recherche	16
Chapitre 2 : Recension des écrits, modèle théorique et problématique spécifique.....	19
2.1. Mentorat.....	19
2.1.1. Qu'est-ce que le mentorat?	19
2.1.2. Différenciation des termes : tutorat, coaching et mentorat	20
2.1.3. Caractéristiques du mentorat selon Jacobi.....	23
2.1.4. Fonctions du mentor	25
2.1.5. Caractéristiques d'un bon mentor	27
2.1.6. Phases du mentorat	28
2.1.7. Mentorat, un programme formel ou informel?	29
2.1.8. Élaborer un dispositif de mentorat formel	31
2.1.9. Bénéfices d'un programme de mentorat.....	35
2.1.10. Mise en garde lors de l'instauration d'un dispositif de mentorat	36
2.1.11. Mentorat et technologie : le cybermentorat	38
2.1.12. Recherches récentes, de nouvelles possibilités.....	39
2.2. Problématique spécifique de recherche : partie 2	43
2.2.1. Qu'est-ce que l'organisation apprenante?.....	43
2.2.2. Fondements élaborés par Argyris	44
2.2.3. Apprentissage en simple, double et triple boucle	46
2.2.4. Être un praticien réflexif actif.....	49
2.2.5. Organisation comme source d'information	50
2.2.6. Cinq dimensions de l'organisation apprenante.....	51
2.2.7. Modèle intégré d'organisation apprenante	54
2.2.8. Grille pour évaluer l'organisation apprenante	56
2.3. Dispositif de mentorat et organisation apprenante	56
2.4. Modèle théorique retenu	57
2.4.1. Dimension multi-niveau	57
2.4.2. Gestion de contingence.....	60
2.4.3. Apprentissage en équipe multiculturelle.....	60
2.4.4. Remise en question et réapprentissage	61
2.4.5. Savoirs au fil du temps.....	62
2.4.6. Relation entre les caractéristiques.....	62

Chapitre 3 : Méthodologie	65
3.1. Approches et méthodes utilisées.....	65
3.2. Questions qualitatives : contexte et provenance	66
3.3. Entrevues semi-dirigées.....	67
3.3.1. Élaboration du guide.....	67
3.3.2. Description de notre échantillon	68
3.3.3. Déroutement des entrevues.....	69
3.4. Traitement des données	70
3.4.1. Analyse de contenu.....	70
3.4.2. Analyse avec ALCESTE	70
3.5. Limites de notre étude.....	71
Chapitre 4 : Traitement et analyse	73
4.1. Volet 1 : Analyse de contenu.....	73
4.1.1. Gains liés au programme de mentorat	73
4.1.2. Pourquoi instaurer un programme de mentorat?.....	77
4.1.3. Discours des responsables : premier regard.....	82
4.1.4. Interprétation des résultats	92
4.2. Volet 2: Analyse avec ALCESTE	94
4.2.1. Classification descendante hiérarchique	94
4.2.2. Analyse du Khi-carré.....	95
4.2.3. Analyse factorielle des correspondances	100
4.2.4. Plan cartésien des variables	102
4.2.5. Interprétation des résultats	104
4.3. Interprétation et lien avec notre modèle théorique	107
4.3.1. Convergences et divergences dans les analyses	107
4.3.2. Notre modèle et ses composantes	109
4.3.3. Réponses à nos questionnements.....	115
4.3.4. Quelques éléments de réflexions suite aux réponses obtenues.....	120
Conclusion générale.....	123
Bibliographie	129
Appendice A : Questionnaire de Langlois (2005)	133
Appendice B : Guide d’entrevue semi-structurée.....	147
Appendice C : Approbation du comité d’éthique	151
Appendice D : Formulaire de consentement.....	153

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Illustration 1.1: Modèle des rôles multiples selon Ulrich (1997)	7
Illustration 1.2 : Répartition du personnel des commissions scolaires par catégorie selon les groupes d'âge	14
Illustration 2.1: Continuum des relations avec les pairs	26
Illustration 2.2 : Modèle canadien de Cuerrier (2001).....	34
Illustration 2.3 : Réseau du développeur selon Kram (2001)	41
Illustration 2.4 : Deux boucles d'apprentissage selon Argyris (1995)	47
Illustration 2.5 : Niveaux d'apprentissage et rôles du mentor	48
Illustration 2.6 : Processus dynamique de l'organisation apprenante.....	55
Illustration 2.7 : Analyse d'un dispositif de mentorat en termes d'organisation apprenante.....	58
Illustration 4.1 : Classification descendante hiérarchique	95
Illustration 4.2: Répartition des UCE	95
Illustration 4.3 : Plan cartésien des mots pleins.....	101
Illustration 4.4: Plan cartésien des variables.....	103
Illustration 4.5: Interprétation des variables	106

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 : Différences entre un coach et un mentor	21
Tableau 2.2 : Principales caractéristiques du coaching et du mentorat	22
Tableau 2.3 : Fonctions du mentor répertoriées par Jacobi (1991)	25
Tableau 2.4: Fonctions du mentor selon Kram (1983)	26
Tableau 2.5 : Bénéfices du mentorat	35
Tableau 2.6 : Expériences négatives de mentorat selon Simon & Eby (2003).....	36
Tableau 2.7 : Distinction entre le cybermentorat et le mentorat.....	39
Tableau 2.8 : Conceptualisation passée et présente du mentorat.....	41
Tableau 2.9 : Modèle des théories d'usage selon Argyris (1995)	45
Tableau 2.10 : Évaluation d'une organisation selon le niveau organisationnel ou individuel	56
Tableau 3.1 : Portrait des responsables retenus	69
Tableau 4.1 : Compilation des catégories en regard de la question 80 en fonction de l'âge et du sexe	74
Tableau 4.2 : Compilation des catégories générales en regard de la question 81 en fonction du sexe et de l'âge.....	78
Tableau 4.3: Tableau récapitulatif de l'analyse de contenu des entrevues semi-dirigées	91
Tableau 4.4. : Mondes de représentation et Khi-carré	97
Tableau 4.5 : Thématiques des classes et leurs différents liens convergents	105
Tableau 4.6 : Lien entre commissions scolaires et classes	108

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans un contexte de changement démographique. Intéressée à indiquer de nouvelles possibilités à la problématique de la gestion de la relève, nous avons voulu, par l'intermédiaire des ressources humaines, examiner des pratiques qui influencent l'organisation dans son ensemble. Nous avons tourné notre regard vers les pratiques de mentorat et d'organisation apprenante. Étant donné le peu d'études qui s'intéressent au mentorat en tant que dispositif, nous avons cru intéressant d'approfondir nos recherches en utilisant le mentorat comme un mécanisme permettant d'atteindre les objectifs fixés.

Nous avons réalisé notre recherche dans le milieu des commissions scolaires du Québec. Sept d'entre elles ont voulu partager leur expérience en lien avec l'implantation d'un programme de mentorat. Nous avons préalablement établi un modèle où les paramètres de l'organisation apprenante ont été fixés. Grâce à l'analyse de contenu et l'analyse avec le programme ALCESTE, nous avons pu identifier comment un dispositif de mentorat permettait d'atteindre des objectifs d'organisation apprenante.

De façon générale, notre recherche nous a permis de faire ressortir dans le discours des responsables du programme de mentorat les différentes visions et les préoccupations reliées à leur fonction. Il ressort que les responsables attachent plus d'importance soit aux répercussions du programme sur les individus, les groupes ou sur l'ensemble de l'organisation, soit au design du programme, à l'encadrement qu'il nécessite ou aux bienfaits du programme.

Les individus impliqués dans une relation mentorale ont également affirmé avoir perçu des bienfaits suite à leur interaction entre mentors et mentorés. Les participants ont souligné de nombreux facteurs qui leur procuraient une plus grande sécurité dans leur nouveau poste. Ils ont également souligné les retombées pour l'organisation telles que la diffusion de la culture et de la mémoire organisationnelle.

Nous avons vérifié la présence du facteur multi-niveau des commissions scolaires, de leur apprentissage en équipe multiculturelle, de la remise en question et du réapprentissage et de l'évolution de leur savoir au fil du temps et cela grâce aux regards des responsables du programme et aux thématiques des participants.

Nous suggérons que le programme de mentorat soit coordonné par la direction des ressources humaines en collaboration avec les hauts dirigeants ou autres responsables internes à l'organisation. Ceci aurait pour effet de bien suivre les nouveaux arrivés et d'enrichir ceux et celles qui désirent changer de poste. Le suivi et l'évaluation du programme devraient être assurés par un comité paritaire et permettre d'apporter des modifications au programme de mentorat afin de suivre l'évolution des cohortes.

En conclusion, notre recherche nous a permis une première exploration en termes de mentorat et d'organisation apprenante. Ces deux notions contemporaines peuvent, lorsque mises en place consciencieusement, unir leurs forces et permettre une application plus complète et efficace des méthodes de gestion tout en favorisant l'intégration et le bien-être des ressources humaines.

INTRODUCTION

Depuis des millénaires, le travail est l'un des fondements de la société. C'est entre autres par ce dernier que les évolutions et grands changements se produisent. Le marché du travail est donc un milieu prédisposé aux études et analyses. Au centre même de ces recherches se retrouve l'une des principales ressources de l'entreprise, soit la main-d'œuvre. Cette dernière est un important fondement de l'entreprise, l'un des intrants avec les ressources matérielles et financières qui assurent la survie de l'entreprise. Au fil du temps, une science complète a vu le jour. Sa mission : gérer le flot de travailleurs avec la productivité comme critère premier. Les spécialistes en ressources humaines ont développé des techniques qui optimisaient la science administrative et permettaient d'atteindre une plus grande efficacité. Parmi ces pratiques de gestion, nous retrouvons la planification de la main-d'œuvre. Cette dernière tente de prévoir les mouvements de personnel dans le but d'assurer la continuité de l'emploi et le transfert des connaissances et compétences.

Notre projet de recherche s'inscrit dans cette lignée et examinera l'individu dans son environnement de travail. Pour ce faire, nous nous attarderons à deux phénomènes de plus en plus présents dans les organisations, soit le mentorat et l'organisation apprenante. Ayant des objectifs communs, nous tenterons de savoir si la présence de l'un facilite la réalisation de l'autre. Notre recherche se fera au sein des organisations scolaires. Grâce au Comité de perfectionnement des cadres et gérants (CPCG), quelques commissions scolaires se sont dotées d'un programme de mentorat. Tout au long de notre intervention, nous examinerons les impacts de ce dispositif et noterons les convergences et les divergences en termes d'organisation apprenante. Afin de mener à terme ce projet, quatre chapitres vous seront présentés.

Le premier chapitre exposera d'abord les enjeux et défis contemporains de la gestion des ressources humaines. Parmi les changements que connaît celle-ci, nous examinerons la problématique de la gestion de la relève et la reporterons plus spécifiquement au milieu des commissions scolaires. Ce sera alors pour nous l'occasion d'exposer nos questions de recherche en lien avec la problématique établie.

Le deuxième chapitre fera état de la recension spécifique des écrits sur le mentorat et l'organisation apprenante. Les grands courants de pensée seront exposés et nous aideront à situer notre problématique spécifique et notre question de recherche. À la suite de l'exploration des concepts de mentorat et d'organisation apprenante, nous exposerons le modèle théorique que nous avons retenu pour la réalisation de notre projet de recherche.

Le troisième chapitre sera pour nous l'occasion d'ancrer le cadre méthodologique de notre recherche. Nous exposerons nos choix méthodologiques et nous justifierons ces derniers. Nous décrirons également notre échantillon ainsi que nos techniques d'entrevue. Nous nous attarderons aussi aux méthodes utilisées pour traiter nos données, soit l'analyse de contenu et l'analyse avec le programme ALCESTE.

Le quatrième chapitre décrira les résultats obtenus. Cette description sera basée sur nos entrevues et cela en lien avec notre cadre conceptuel. Les données recueillies nous

permettront de mettre en perspective notre question de recherche en lien avec la réalité des organisations scolaires. Nous pourrons alors dégager quelques éléments de réponses. Ce retour à notre problématique sera l'occasion de mettre fin à certains de nos questionnements et de terminer notre projet de recherche.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Ce chapitre est divisé en quatre sections principales. Dans la première, nous expliquerons la problématique générale de notre recherche. Nous appliquerons également ces éléments à un milieu concret soit au milieu qui sera notre terrain de recherche. Au cours de la deuxième section, nous établirons clairement les problèmes que nous envisageons dans ce milieu en lien avec notre problématique. Nous exposerons ensuite nos questions de recherches. Ces dernières serviront de références tout au long de notre recherche. Finalement, la quatrième section nous permettra de préciser l'importance de notre recherche et sa valeur au point de vue scientifique.

1.1. PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

1.1.1. Changements démographiques

Les mouvements de société sont l'une des préoccupations importantes des gestionnaires en ressources humaines. En effet, les pratiques de gestion doivent tenir compte des enjeux découlant de l'évolution démographique de la société. La main-d'œuvre est une ressource inestimable pour les entreprises, mais encore faut-il posséder les compétences pour la gérer adéquatement. Dans l'ère de changement que le monde du travail connaît présentement, la gestion de la relève devient cruciale. Il suffit de consulter les données démographiques pour constater que le nombre de personnes atteignant la retraite est beaucoup plus élevé que celui entrant sur le marché du travail. Ce déséquilibre préoccupe beaucoup les gestionnaires qui anticipent une pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Avant de se concentrer sur la nature de leurs préoccupations, quelques chiffres et données statistiques s'imposent.

Dans une perspective générale, les statistiques publiées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) démontrent que la population canadienne en âge de travailler représentait 58,7 % de la population en 1960 et 69,1 % en 2004. Toutefois, le pourcentage de la population de 65 ans et plus est passé de 7,6 % en 1960 à 13 % en 2004 (OCDE, 2005). Cela démontre que la population atteignant l'âge de la retraite s'élève de plus en plus rapidement. À l'opposé, la population de moins de 15 ans est en déclin, passant de 33,7 % en 1960 à 17,9 % en 2004 (OCDE, 2005). Ces statistiques mettent en évidence une grande problématique : le nombre de personnes atteignant 65 ans, donc en âge de prendre leur retraite, dépasse largement la population de moins de 15 ans qui représente la relève de demain. Au Québec, la situation est aussi critique. Les personnes âgées de 45 à 64 ans représentent aujourd'hui près de 37 % de la population active. Elle passera à 40 % en 2005 et à près de 44 % en 2010 (Audet, 2004 : 21). Ces chiffres mettent donc en évidence l'augmentation continue des personnes atteignant l'âge de la retraite. Ces départs ne sont malheureusement pas contrebalancés par l'augmentation de la population entrant sur le marché du travail. En effet, dans une perspective globale, l'âge moyen de la population québécoise passera de 35,7 ans en 1991 à 40,9 ans en 2011 et à 46,2 ans en 2041 (Statistique Canada, 2005).

En plus de ces chiffres alarmistes, Saba et Guérin (2004) mentionnent qu'à part le marché des travailleurs autonomes, les secteurs privés et publics connaissent une baisse de l'âge de la retraite pour l'ensemble des travailleurs. Ce constat est basé sur une comparaison des périodes 1992-1996 et 1997-2001. Les auteurs concluent également qu'au sein d'une entreprise, plus l'ancienneté des travailleurs est élevée, plus le niveau de retraites anticipées est haut. Une autre donnée concernant le choc démographique à venir est présentée par Légaré (2004). Selon lui, « à partir de 2011, on trouvera annuellement en moyenne 12 personnes sortantes du marché du travail pour 10 jeunes qui y feront leur entrée » (Légaré, 2004 : 13).

Le choc démographique n'est qu'à ses débuts et la pénurie en main-d'œuvre s'annonce majeure et problématique. Toutefois, Audet (2004) ajoute une nuance en mentionnant qu'il y a une grande marge d'incertitude face à la prévision de pénurie. En effet, bien que les chiffres démographiques actuels soient officiels, l'offre d'emploi est, pour sa part, moins certaine. Pour cause, il est difficile d'évaluer les effets des pratiques de modernisation des équipements et des infrastructures ainsi que l'impact de l'investissement en technologie de l'information (Audet, 2004 : 21). Ajoutons à cela que la définition du rôle des gestionnaires dans cet environnement instable rehausse le défi que propose la gestion des ressources humaines. Afin de mieux comprendre les paramètres dictés par le choc démographique, il convient de porter notre regard sur l'évolution des pratiques de gestion des ressources humaines.

1.1.2. Enjeux de la gestion des ressources humaines

Lorsque nous parlons de la gestion des ressources humaines, il est important de la placer dans son contexte actuel et de voir les enjeux auxquels elle tente de répondre. Guérin et Wils (1993 et 1996) ont élaboré six paramètres de gestion dont la gestion des ressources humaines renouvelée doit se préoccuper. Il s'agit de concevoir une gestion stratégique, culturelle, participative et partagée, anthropocentrique, évaluative et informatisée, internationale et ouverte sur le monde (Guérin et Wils, 1993 et 1996). Selon ces auteurs, une gestion des ressources humaines préoccupée par ces critères s'inscrit plus directement dans l'optique des défis actuels de performance auxquels l'organisation doit répondre.

Comprendre le rôle changeant de la gestion des ressources humaines dans les organisations est un autre aspect important. Auparavant, ce service devait veiller à la gestion des problèmes de travail de l'organisation. Maintenant, les ressources humaines doivent s'adapter aux nouvelles réalités et tenter de répondre aux nouveaux défis de l'organisation. Ces réalités dépassent la problématique des bouleversements démographiques. Que ce soit la mondialisation, les nouvelles technologies de l'information ou les actionnaires voraces (Vinet, 2004), les ressources humaines doivent veiller à la pérennité de l'entreprise et à la bonne figure des résultats financiers. Une vision à long terme est également préconisée. Selon Ulrich (1998), cinq enjeux importants viennent encadrer le besoin de redéfinir la gestion des ressources humaines. Le premier défi concerne la mondialisation. L'ouverture des marchés amène les organisations à adapter leurs stratégies de façon plus diversifiée et plus complexe. Le deuxième enjeu correspond au besoin essentiel de toute entreprise d'avoir un taux de rentabilité positif et concurrentiel. De plus, l'arrivée de la technologie est

venue modifier les façons de faire des gestionnaires. Ces derniers doivent veiller à la mise à jour continuelle de leurs procédés. Il en va de la survie de leur organisation. Les ressources de l'entreprise sont principalement de trois types : matérielles, financières et humaines. Les ressources humaines représentent un très grand défi pour les gestionnaires puisqu'elles constituent actuellement le principal avantage concurrentiel. L'évolution des organisations se joue maintenant sur le plan des idées et des relations humaines. Retenir ses employés est une préoccupation réelle et cruciale pour les gestionnaires. Finalement, le dernier enjeu qu'Ulrich mentionne est associé au fait que les entreprises doivent répondre au besoin de changement perpétuel des organisations. Il devient essentiel d'apprendre rapidement et de mettre en application des notions nouvellement acquis (Ulrich, 1998 : 3-5). À travers ces mouvements de changements continus, l'entreprise doit trouver des façons de s'adapter et d'évoluer tout en conservant le savoir acquis au sein de son organisation.

1.1.3. Renouveau de la gestion des ressources humaines

La mise en évidence des défis de l'organisation a amené cette dernière à mettre à contribution toutes ses ressources pour trouver des solutions. L'une des avenues préconisées a été de revoir la fonction des ressources humaines et son impact au sein de l'organisation.

Dans leur article, St-Onge et al. (2004a) mentionnent la dualité conflictuelle de la fonction ressources humaines. Selon eux, un premier volet de ce service consiste à aider l'organisation à atteindre ses objectifs en termes d'efficacité, d'efficience et d'équité. Le deuxième volet prend une tangente différente et se préoccupe davantage de l'ensemble des employés en prenant en considération leurs besoins et en cherchant à optimiser leur bien-être et leur satisfaction (St-Onge et al., 2004a : 6). Il y a donc émergence d'un conflit potentiel au sein des ressources humaines, en raison de la dualité des missions. D'un côté se retrouve l'individu et de l'autre, l'organisation.

1.1.3.1. Évolution des perspectives en ressources humaines

Lorsque nous tournons nos regards vers le passé, il est possible de constater que cette dualité a évolué en fonction des différents courants qui ont influencé la gestion des ressources humaines. Selon les travaux de St-Onge et al. (2004a), nous retrouvons à la base la perspective capitaliste et libérale. Historiquement, la gestion est centrée sur les contremaîtres à qui les pouvoirs étaient confiés. L'absence de liberté accordée aux travailleurs a donné lieu à des révolutions et à une transformation du travail et à une présence plus grande de la protection du travailleur.

Les ressources humaines ont aussi été influencées par la perspective scientifique. Ce mouvement a favorisé la révision des procédés de travail et la modification du rôle des gestionnaires. La science sert alors d'argument pour justifier les différents faits et gestes des travailleurs.

La troisième perspective à faire son apparition est le mouvement des relations humaines. Principalement influencé par les travaux de Mayo, nous dénotons dans ce mouvement

l'abandon progressif de la supervision excessive des travailleurs. Les gestionnaires se préoccupent alors davantage de la justice et du respect des employés.

À la suite de ce mouvement, nous avons vu apparaître la perspective institutionnelle, légale et politique. Cette approche est centrée sur l'opposition entre direction d'entreprise et employés. Les préoccupations principales concernent le déséquilibre des pouvoirs entre ces deux groupes, l'autoritarisme des gestionnaires et la précarité économique des salariés. Gravite dans cet univers la complexité des conventions et négociations collectives ainsi que la législation les entourant.

Une autre perspective mentionnée par St-Onge et al. (2004a) est la perspective systémique. Au sein de ce courant, l'organisation est vue comme une entité et un système ouvert. L'interaction des fonctions de l'entreprise est nécessaire pour comprendre l'environnement et pour s'y adapter. Les pratiques de gestion des ressources humaines font donc partie intégrante de la réalisation des objectifs organisationnels.

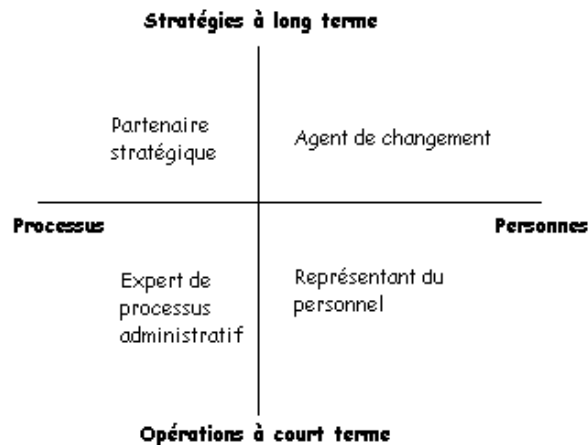
Finalement, les auteurs mentionnent une dernière perspective, soit la perspective stratégique. Ce modèle tente « *de réunir diverses activités choisies en fonction de l'obtention de résultats et les intègrent en un ensemble orienté de façon prospective vers les besoins de l'organisation* » (St-Onge et al., 2004a : 16). Il s'agit donc de diagnostiquer, de formuler des stratégies, de les mettre en œuvre et de les évaluer. En agissant ainsi, les pratiques des ressources humaines seront inhérentes aux stratégies de l'entreprise. Cette pratique amène la prise en considération essentielle de l'environnement dans lequel évolue l'entreprise. Dans le cadre de cette nouvelle approche, les ressources humaines prennent un nouveau sens et signifient un réel avantage concurrentiel par leur flexibilité et disponibilité.

1.1.3.2. Multiples rôles des directions en ressources humaines

Les différentes perspectives des ressources humaines nous amènent à situer notre étude dans une optique stratégique. S'inscrivent dans cette vision les travaux d'Ulrich (1997). Ce dernier a établi quatre différents rôles que doivent jouer les professionnels en ressources humaines. Ces rôles tiennent compte soit des préoccupations de l'individu, soit des processus ou soit de l'échéance des projets à court ou à long terme. L'illustration 1.1 indique dans un plan cartésien la position de chacun des éléments. Le premier rôle est celui de représentant du personnel. C'est en tant que service-conseil que le service des ressources humaines doit répondre aux besoins et aux attentes des employés. Une collaboration entre les employés et les gens des ressources humaines doit donc être établie et maintenue. Parallèlement, un gestionnaire préoccupé par la gestion du personnel peut occuper le rôle de partenaire stratégique. Agissant comme conseiller, la personne occupant ce rôle doit s'assurer que les mesures qui sont prises en matière de ressources humaines correspondent et répondent aux objectifs d'affaires de l'organisation. Un troisième rôle mentionné par Ulrich est le rôle d'agent de changement. Ce gestionnaire doit s'assurer que les nouvelles approches de gestion sont bien implantées dans l'organisation et selon les résultats attendus. Finalement, nous retrouvons le rôle d'expert de processus administratif. Cette personne est en charge de veiller à la gestion quotidienne des activités et de s'occuper du règlement des problèmes journaliers. Étant donné ces différents rôles et fonctions au sein

des ressources humaines, il apparaît important de tenir compte de tous les aspects de ces multiples rôles afin de trouver un équilibre.

Illustration 0.1: Modèle des rôles multiples selon Ulrich (1997)



Source : Ulrich (1997)

Ce modèle démontre bien la segmentation du service des ressources humaines. D'un côté se retrouvent les aspects dotations et conventions collectives qui représentent les activités quotidiennes. Il revient à cette division de faire respecter les politiques et les règlements de l'organisation. De l'autre côté se retrouve la gestion à long terme qui prend en considération les changements éventuels et les besoins futurs des employés. Cette facette favorise la présence de mesures veillant à la satisfaction et au bien-être des employés.

1.1.3.3. Configuration des ressources humaines

La planification stratégique des ressources humaines peut prendre différentes dimensions. Dans l'article de Barette (2005), nous retrouvons deux avenues théoriques en ce qui concerne la configuration des ressources humaines. L'intégration verticale favorise un alignement du système de gestion des ressources humaines en lien avec ses différentes pratiques et objectifs stratégiques. Dans cette vision, l'environnement externe est pris en considération et influence les prises de décision. La deuxième approche est nommée intégration horizontale. En choisissant cette option, le gestionnaire des ressources humaines doit s'assurer que les différentes pratiques qu'il met en place sont cohérentes entre elles et qu'elles ont un effet de complémentarité. L'auteur suggère d'unir ces deux notions afin d'optimiser leurs impacts et influences au sein de l'organisation. Toutefois, pour y arriver, il est nécessaire de détecter avec précision les éléments de chacun des axes et d'en connaître l'influence précise. Cette prise de conscience permettra d'établir une chaîne de causalité entre les pratiques. Cette chaîne d'interaction permettra de mieux contrôler les objectifs, les pratiques et les résultats de la gestion des ressources humaines (Barette, 2005 : 215).

1.1.4. Gestion des ressources humaines et performance

Les informations que nous avons recueillies lors de notre recension de la littérature nous amènent à considérer la gestion des ressources humaines comme un service qui doit être efficace et performant. La performance revêt plusieurs aspects au sein d'une entreprise : elle est multidimensionnelle. Les actionnaires, la clientèle, les pouvoirs publics et les ressources humaines de l'entreprise sont tous concernés lorsqu'il est question de performance (Le Louarn et al., 2001 : 30). C'est cet ensemble de facteurs qui contribuera à définir si une organisation est efficace ou non.

La plus grande difficulté lorsqu'il s'agit d'établir le lien entre gestion des ressources humaines et performance est l'intangibilité de ce premier facteur. En effet, il est difficile d'évaluer les retombées des différentes stratégies mises en place par les ressources humaines d'une entreprise. Ajoutons à cela que les stratégies de ressources humaines sont souvent combinées avec d'autres efforts de l'organisation dans le but d'augmenter la productivité. Isoler les impacts de la gestion des ressources humaines est donc très difficile pour l'entreprise, ce qui nuit à son évaluation en termes de performance.

Cette réflexion nous amène au modèle de l'escalier de Le Louarn (Le Louarn et al., 2001, Gosselin et Le Louarn, 1999). Ce modèle nous permet de percevoir les obstacles entre la gestion des ressources humaines et le succès de l'organisation. Pour arriver à contribuer au succès de l'entreprise et à sa pérennité, la gestion du personnel (incluant ses politiques, ses processus, ses pratiques, son administration, son opérationnalisation et sa stratégie) doit produire de bons résultats en termes de ressources humaines, qui eux, contribueront aux résultats organisationnels. Ce modèle est d'apparence simple, mais il contient plusieurs facteurs. Par exemple, les résultats portant sur les ressources humaines seront obtenus grâce aux attitudes et aux comportements des acteurs. Or, ces derniers sont souvent imprévisibles et peuvent influencer l'organisation de multiples façons. Il ressort donc que le service des ressources humaines doit être considéré comme étant inhérent à l'organisation. Le dissocier de la stratégie d'entreprise et l'exclure des prises de décision semblent être une erreur. Cette mise de côté pourrait nuire à la performance organisationnelle.

En résumé, les principales difficultés qui apparaissent au moment de démontrer le rôle essentiel de la gestion des ressources humaines dans une optique de performance organisationnelle sont essentiellement de sept ordres :

- L'aspect intangible des retombées des stratégies de la gestion des ressources humaines.
- L'investissement pauvre des organisations en gestion des ressources humaines, autant sur le plan de l'investissement financier que de l'implication des dirigeants.
- La définition du rôle de la gestion des ressources humaines au sein de l'organisation.
- La difficulté de mobiliser son personnel et d'en voir les retombées à court terme.
- L'instabilité et l'imprévisibilité du management et des réactions des acteurs.
- Les fréquents changements dans l'utilisation des modes de gestion.
- La difficulté d'isoler les stratégies de gestion des ressources humaines de celles des autres services pour en évaluer les retombées.¹

¹ Travail déposé pour le cours RLT-65528, Séminaire interdisciplinaire II, mars 2005, Université Laval

En tenant compte de ces critères, nous constatons l'importance de redéfinir la gestion des ressources humaines. L'enjeu est maintenant de revoir son fonctionnement et de concevoir une planification stratégique organisationnelle intégrée. Selon St-Onge et al. (2004b), le renouvellement de cette science comprend six paramètres. Il s'agit maintenant d'une fonction de l'entreprise plus stratégique qui prend en considération la culture de l'organisation, ses valeurs et ses normes. Ses pratiques sont également plus participatives et partagées et cela en fonction de tous les niveaux hiérarchiques. De plus, l'individu y occupe une place prépondérante et est un objectif central. Les ressources humaines disposent maintenant de mesures d'évaluation plus performantes tout en étant soumises à l'ère informatique. Finalement, une vision internationale est présente et fait partie des différents positionnements stratégiques, ce qui lui apporte une ouverture beaucoup plus grande (St-Onge et al., 2004b : 662).

1.1.5. Gestion de la relève

Au sein d'une organisation, la planification stratégique devrait tenir compte de tous les éléments rendant possible la production. Parmi ceux-ci, la main-d'œuvre est essentielle et sa planification est importante. Lorsqu'il est question de gestion de la relève, les gestionnaires doivent avoir une vision à long terme et tenter de prévoir les mouvements de personnel pour les années à venir. Cette planification vient appuyer le besoin de l'organisation de se munir d'une gestion stratégique et peut devenir un enjeu important pour les organisations.

À travers l'enjeu de la gestion de la relève s'ajoutent quelques défis. Un des défis capitaux est le savoir acquis au fil des expériences des travailleurs. Comment conserver et transférer ce savoir qui risque de se perdre lors des départs à la retraite? Comment intégrer la relève dans son nouveau milieu tout en la faisant bénéficier des connaissances acquises? Le savoir que possède l'organisation a une valeur économique non négligeable en cette ère de transformation, de changement et de compétitivité.

L'évolution que soulèvent les enjeux démographiques dans notre société est associée à des défis pour les entreprises, tels que la conservation du capital de compétences, le prolongement de la carrière des baby-boomers, l'attraction de la nouvelle génération ainsi que la cohabitation des différentes générations (Audet, 2004 : 20). La décroissance de la population, reliée à un faible taux de natalité et à un faible taux d'immigration, amène une situation qui est loin de se résorber. En effet, certains analystes prévoient que le Québec fera piètre figure d'ici 20 ans, s'il n'innove pas dans sa manière de gérer les ressources humaines.

La manière de profiter de l'expérience acquise et de gérer adéquatement la relève invite à la réflexion quant à l'importance ou non qu'on accorde aux transferts des savoirs. En effet, les organisations doivent veiller à la transmission du savoir dans leur entreprise. Dans un premier temps, il apparaît crucial qu'un transfert des connaissances se fasse, car ce savoir est l'un des avantages concurrentiels des organisations. Les responsables en ressources humaines sont donc invités à réfléchir aux transferts des connaissances entre la génération qui s'apprête à partir et celle qui débute sur le marché du travail afin d'assurer, au plan

quantitatif, un rendement efficace. Une bonne planification de la relève apparaît comme étant un élément important. Mais quelles sont les conditions qui favorisent cette gestion?

1.1.5.1. Conditions de succès pour une gestion de la relève

Dans l'article de Foucher et Gosselin (2004), dix conditions de succès dans la gestion de la relève sont soulevées. C'est l'amalgame des différents moyens qui permettra l'atteinte de la gestion de la relève.

1. Poser un diagnostic

Avant de mettre sur pied un programme de gestion de la relève, l'entreprise doit prendre le temps d'examiner sa situation et de dresser un bilan. Elle devra tenir compte de ses besoins en ressources humaines pour les années à venir, des actions qu'elle devra entreprendre et des pratiques à mettre en place, comme le transfert des connaissances. Le portrait dressé devra également entrevoir les actions à éviter afin d'empêcher un déséquilibre au sein de son personnel.

2. Arrimer la gestion de la relève à la stratégie d'entreprise

L'arrimage de ces deux plans d'action passe par la mise en place d'un modèle de compétences qui permettra la réalisation de la stratégie d'entreprise. Par après, un autre modèle pourra être élaboré, mais cette fois pour les postes qui seront impliqués dans la réalisation des objectifs stratégiques. Un troisième modèle de compétences pourra viser le développement des dirigeants dans une perspective stratégique. Afin de favoriser l'arrimage de façon maximale, Foucher et Gosselin (2004) suggèrent d'allier stratégie d'entreprise, préparation de la relève et gestion des carrières.

3. Avoir une stratégie d'implantation

Afin d'éviter plusieurs embûches causées par une mauvaise implantation, il est recommandé de mettre en place une stratégie d'action. Celle-ci devra comprendre les différentes collaborations, les étapes de déploiement ainsi que les moyens qui devront être mis en œuvre tout au cours de la démarche.

4. S'assurer une «appropriation» par la hiérarchie

Un élément important de la réussite de la gestion de la relève est l'implication de tous les niveaux administratifs au projet. L'ensemble de l'organisation doit être concerné. Les ressources humaines ont toutefois un rôle central puisque ce sont souvent ces dernières qui veilleront à l'application des pratiques et à leur évaluation.

5. Coordonner avec les autres pratiques de gestion des ressources humaines

Les mots d'ordre dans les entreprises devront être *attirer, retenir et développer*. Pour ce faire, plusieurs pratiques et activités de gestion des ressources humaines seront élaborées. La coordination de ces dernières sera donc un élément important.

6. Adopter une perspective de gestion des carrières

Les successions de postes ont souvent l'opportunité de se faire au sein même de l'organisation. Dans le but de favoriser la gestion de la relève, les auteurs proposent d'élaborer un programme de gestion des carrières qui permettra aux personnes

sélectionnées pour le réservoir de candidatures d'exprimer leurs intérêts pour la poursuite de leur carrière comme membre de la direction.

7. Favoriser le développement du leadership

Dans le cadre de la gestion de la relève, une approche de développement des compétences et de leadership est profitable pour l'entreprise. Les nouvelles compétences développées peuvent ainsi s'arrimer aux objectifs stratégiques.

8. S'appuyer sur des croyances et des valeurs appropriées

Les comportements présents lors de la planification et la gestion de la relève doivent refléter des croyances et des valeurs appropriées. Les auteurs proposent, entre autres, la préoccupation constante pour le talent, l'insertion de temps réservée à la gestion de la relève et la conception du développement des personnes en tant qu'activité inhérente à leurs affectations.

9. Faire preuve d'ouverture et de souplesse

L'ouverture et la transparence du système de gestion de la relève permettront de rejoindre un nombre plus élevé de personnes. Les auteurs suggèrent deux principaux moyens :

- élargir son accessibilité en fournissant de l'information à tous sur leur fonctionnement
- communiquer davantage avec chacun sur sa carrière et son développement professionnel et personnel.

10. Mesurer régulièrement les progrès

Une évaluation régulière du programme et des progrès des acteurs permettra d'adapter le programme si les progrès ne répondent pas aux objectifs fixés. Pour ce faire, une cueillette d'information sur le rendement et le développement du potentiel devra être faite ainsi que la mise à jour du portrait de l'entreprise et de son environnement.

Ces dix conditions viennent mettre en valeur l'importance que revêt la gestion de la relève. Un facteur qui contribuera au succès de cette opération et à l'unification des différentes conditions est la mise en place d'un système de transmission du savoir d'une génération à l'autre. En effet, la mise en place de pratiques de gestion basées sur l'échange de connaissances et d'expériences pourra être une plus value pour l'organisation et pourra assurer la survie de l'organisation à long terme. Pour y arriver, il faudra mettre l'accent sur les compétences des acteurs et chercher à les rassembler grâce à un modèle commun, une stratégie partagée par l'ensemble de l'organisation. Il faudra ainsi mobiliser les employés, chercher à les retenir et développer leur potentiel. Ces actions sont capitales et contribueront à assurer le relais des connaissances au sein de l'organisation. Dans cette optique, un programme de gestion des carrières pourra venir soutenir le plan stratégique de l'entreprise. Ce type de démarche contribuera au développement des employés et cela en fonction des valeurs et des croyances mises de l'avant par la direction de l'organisation. Toutes ces étapes sont donc nécessaires à la survie à long terme de l'organisation.

1.1.6. Gestion de la relève dans les organisations scolaires

Dans un contexte plus large, les gouvernements peuvent aussi intervenir lorsque nous parlons de gestion de la relève. En effet, ils détiennent l'autorité pour imposer des

politiques publiques aidant la gestion des personnes en fin de carrière. Ils peuvent, entre autres, réviser l'âge de la retraite ou accorder des incitations monétaires aux gens décidant de rester en emploi plus longtemps. Ces pratiques favorisent donc l'extension de la vie professionnelle. Selon Statistique Canada, le taux d'activité chez les travailleurs de 65 ans et plus est plus élevé en 2001 qu'en 1996, ce qui se justifie par l'augmentation du taux de retour des personnes à la retraite sur le marché du travail (Statistique Canada, 2005). Un autre élément à considérer est l'arrangement des horaires et des conditions de travail pour les personnes en fin de carrière. En effet, si l'employeur offre des accommodations pour ce qui est de l'emploi et des exigences, les employés pourraient être plus nombreux à rester en emploi. Saba et Guérin mentionnent que cette mesure peut être une formule gagnante, d'autant plus que la clientèle des entreprises suit le rythme de la main-d'œuvre et vieillit également. L'offre de service doit donc s'adapter à ces nouveaux besoins (Saba et Guérin, 2004 : 60).

Loin d'être mis en reste par les changements économiques et sociaux, les commissions scolaires du Québec font face elles aussi à des défis à l'égard des ressources humaines. Dans le but de mieux saisir les enjeux de ce milieu, nous avons retracé deux changements importants qui ont eu lieu et qui ont modifié le vécu des commissions scolaires. Le premier changement s'est produit le premier juillet 1998, à la suite de l'adoption en 1997 de la *Loi modifiant la loi sur l'instruction publique (projet de loi 180; 1997, c.96)*. À partir de cette date, les commissions scolaires ont vu leur orientation modifiée. Il n'est maintenant plus question de commissions scolaires confessionnelles, soit catholiques et protestantes, mais désormais, la répartition se fait sur une base linguistique. Ce changement s'est accompagné d'un nouveau découpage territorial des commissions scolaires, réduisant leur nombre à 72. Les établissements scolaires sont également affectés par ces changements. Nous assistons à une décentralisation des pouvoirs, vers les écoles. La charge de travail des directions d'école en est donc accrue.

Le deuxième changement survient en 2002 avec l'adoption du projet de loi qui modifie la *Loi sur l'instruction publique (c.I-13.3)*. Dans le cadre de cette loi, les écoles et les centres de formation professionnelle et d'éducation aux adultes doivent mettre en œuvre et rendre public un plan de réussite qui viendra appuyer le projet éducatif de l'école. Pour leur part, les commissions scolaires doivent dorénavant établir un plan stratégique pluriannuel. De plus, la reddition de comptes à la population doit être annuelle et tenir compte de l'évaluation du plan de réussite (Ministère de l'éducation, 2003 : 3).

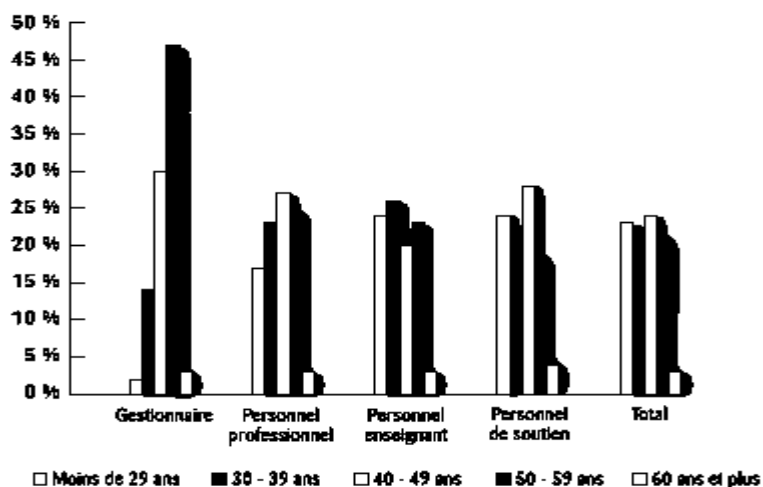
Ces deux projets de loi transforment le travail des cadres et gérants des commissions scolaires. Non seulement ont-ils une nouvelle équipe de travail à la suite de la nouvelle division du territoire, mais ils doivent rendre des comptes à la population. Ayant une vocation davantage axée sur la planification, l'évaluation et le soutien, les commissions scolaires délaissent une partie de leur pouvoir aux établissements. Ainsi, chaque école développe au sein d'un cadre donné sa propre planification stratégique en lien avec celle de la commission scolaire. Au sein des jeunes cadres, gérants et directeurs d'école, le besoin d'être encadrés et soutenus face à l'importante charge de travail est vif (ACSQ, 2003 : 4).

Ces transformations ont un fort impact sur le personnel administratif des établissements scolaires. Cet impact est d'autant plus présent lorsqu'il s'agit d'une personne nouvellement

arrivée en poste. Toutefois, un enjeu majeur préoccupe les commissions scolaires. Il s'agit de celui touchant les ressources humaines. En effet, quelques statistiques nous renseignent sur la situation démographique du personnel de ces organisations. Ces chiffres sont tirés du *Colloque sur les ressources humaines* tenu en 2004 par la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ). Pour 60 commissions scolaires francophones, neuf commissions scolaires anglophones et une commission scolaire à statut particulier, les enseignants représentent 56 % du corps d'emploi. Le personnel de soutien compte pour 36,9 %, le personnel professionnel pour 3,6 % alors que les gestionnaires équivalent à 3,4% des effectifs (FCSQ, 2004 : 7). Toujours selon le même document, outre pour les gestionnaires, les différentes catégories d'emploi sont majoritairement composées de femmes. Dans le cas des gestionnaires, nous retrouvons 53,4 % d'hommes pour 46,5 % de femmes. En ce qui concerne l'âge moyen du personnel, les gestionnaires sont au sommet des catégories avec une moyenne d'âge de 48 ans, alors que cela oscille entre 39,9 et 41,5 ans pour les autres catégories de personnel. Les chiffres les plus préoccupants sont ceux concernant le renouvellement de personnel. En effet, lorsque nous regardons la répartition des individus par groupes d'âge, nous constatons que le renouvellement de personnel au sein des gestionnaires atteint presque les 50 %. Ce pourcentage inclut les gens âgés de 50 ans et plus (illustration 1.2). Ce renouvellement est de proportion moindre pour les autres catégories d'emploi, mais représente néanmoins 25 % de l'ensemble de la catégorie (FCSQ, 2004 : 9).

Ces chiffres révèlent que pour les années à venir, un important contingent de nouvelles ressources entrera en fonction. C'est à partir de ce constat que plusieurs organisations scolaires et associations professionnelles se sont préoccupées de la perte des connaissances acquises. Ce déficit affectera la mémoire de l'organisation. Cela souligne l'importance de transmettre les connaissances des employés en poste avant leur départ. Nous avons constaté que la première organisation qui s'est préoccupée de ce phénomène et qui a mis en place des mesures pour assurer ce transfert a été l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ). Ce regroupement a pour mission de promouvoir et de défendre les intérêts économiques de ses membres, de favoriser leur développement professionnel ainsi que de collaborer au développement du système d'éducation (ACSQ, 2005).

Illustration 0.2 : Répartition du personnel des commissions scolaires par catégorie selon les groupes d'âge



Source : FCSQ (2004)

C'est donc dans ce climat de renouvellement et à la suite de ce besoin de former la main-d'œuvre que le l'ACSQ a décidé d'intervenir. Pour ce faire, le mandat a été confié au comité de perfectionnement des cadres et gérants (CPCG). Ce comité a la tâche de planifier les activités de perfectionnement, d'y allouer les ressources nécessaires, de superviser la réalisation des projets et d'en évaluer les retombées.

Le CPCG, afin de répondre par une première mesure au renouvellement annoncé, a mis sur pied un programme de mentorat. Leur réflexion a débuté en 1995 alors que le comité était à la recherche d'un programme qui permettrait de soutenir les gestionnaires nouvellement entrés en fonction et de conserver les savoirs d'expériences. En 2000, une évaluation au sein du personnel a été menée et une analyse approfondie des différents programmes d'aide-conseil existants a été faite. Le dispositif de mentorat a été retenu.

Comme nous venons de le constater, les organisations scolaires rencontrent des défis importants à l'égard du renouvellement de leur personnel. Le mentorat apparaît donc une avenue intéressante. L'ACSQ en fait la promotion depuis 2000. Ce dispositif a donc attiré notre attention.

1.2. IDENTIFICATION DE LA PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE : PARTIE 1

La pratique de mentorat consiste à jumeler une personne d'expérience avec une personne débutant dans la fonction. L'intention est de mieux encadrer la relève en transmettant la culture de l'entreprise et en mettant en valeur les connaissances tacites. Dans un univers où le travail est de plus en plus complexe et où la main-d'œuvre doit être de plus en plus performante, le mentorat représente une avenue intéressante dans la gestion des ressources humaines. Notre constat sur ce dispositif nous a permis de voir une variété de modèles.

Plusieurs recherches empiriques démontrent des retombées importantes pour l'organisation et l'individu.

La recherche de Guay (2002), commandée par le Secrétariat du Conseil du trésor et qui a été menée au sein de la fonction publique en 2002, révèle que les participants considèrent le mentorat comme un levier qui favorise la gestion de la relève, contribue au développement des nouveaux employés et de ceux qui sont plus expérimentés, intègre les nouveaux employés, favorise le transfert des connaissances, conserve l'expertise au sein de l'organisation et permet le développement du potentiel humain (Guay, 2002 : 20-21).

Face à ces renseignements, nous avons désiré explorer plus en profondeur les modèles de mentorat et les retombées concrètes pour l'organisation et les individus. Notre champ d'intérêt est l'examen du dispositif de mentorat qui s'insère dans une organisation. Outre la popularité du mentorat auprès des milieux scolaires, nous avons constaté, lors de notre recension, que la plupart des études s'intéressent à la relation mentor-mentoré, aux principales phases d'un processus de mentorat et aux retombées perçues au plan technique et psychologique. Peu d'études abordent le dispositif comme tel.

À notre intérêt pour le dispositif se greffe un autre élément qui porte cette fois-ci sur la gestion des savoirs et sur l'organisation apprenante. Le jumelage du mentorat avec l'organisation apprenante n'a jamais été traité. Pour nous, juxtaposer ces deux notions paraissent pertinent. En effet, comment optimiser l'apprentissage dans une organisation? Est-ce que l'instauration d'un dispositif de mentorat pourrait rendre l'organisation «apprenante»? Ces quelques questions nous ont mis sur une piste : est-ce qu'un dispositif de mentorat peut être conçu en lien avec le modèle d'organisation apprenante? Y a-t-il un lien entre le mentorat et l'organisation apprenante? L'instauration de l'un favoriserait-elle le succès de l'autre? Face à l'importance de ces projets et à leur influence sur l'organisation, qui doit en assumer la direction? En lien avec ces multiples questions, étudier le mentorat sous une perspective d'organisation apprenante devenait de plus en plus significatif et représentait un enjeu important pour une organisation qui doit faire face aux différents facteurs environnementaux qui influencent grandement son orientation et sa productivité.

Préconisant une réflexion constante sur les actions et l'interaction entre les acteurs de l'entreprise, le concept d'organisation apprenante apparaît prometteur lorsqu'il est question de suivre le rythme du changement. Depuis quelques années, nous constatons un intérêt soutenu envers ce phénomène. Ce concept, développé par Schön et Argyris, a connu un renouveau spectaculaire grâce aux travaux de Senge (1990).

À la suite de l'exploration des concepts de mentorat et d'organisation apprenante, nous avons vu des liens possibles. Au cœur des deux concepts se retrouve un seul et même grand thème, l'apprentissage. Pour le mentorat, il est question d'échange entre deux personnes, alors que l'organisation apprenante favorise autant la communication individuelle qu'organisationnelle. Dans un cas comme dans l'autre, le partage a pour objet l'apprentissage autant des phénomènes passés que présents et futurs. Ces concepts ont également en commun un objectif principal : la survie de l'organisation et son adaptation aux changements.

1.3. QUESTIONS INITIALES DE RECHERCHE

Suite à l'identification de notre problématique, nous sommes en mesure de dégager notre question de recherche : **Est-ce que le dispositif de mentorat tel que développé et appliqué depuis 2000 dans certaines commissions scolaires rencontrent les objectifs d'une organisation apprenante?**

Pour répondre à cette question, nous avons retenu les commissions scolaires inscrites dans le projet mis de l'avant par le CPCG. À cette grande question s'ajoutent quelques questions intermédiaires :

- a) Le dispositif de mentorat correspond-t-il à une organisation apprenante?
- b) Est-ce que le dispositif de mentorat est soutenu par le secteur des ressources humaines ou par d'autres comités?
- c) Le dispositif de mentorat doit-il être institutionnalisé?

L'application de cette problématique à un programme de mentorat a suscité de nouvelles réflexions. En effet, il semblait primordial de se questionner sur la gestion du programme. Qui doit élaborer les fondements du programme de mentorat? Qui doit gérer ce programme? Qui est la personne qui doit en coordonner les activités et quel est son poste au sein de l'organisation? En somme, à qui revient la responsabilité du programme de mentorat?

C'est donc à partir de ces questions que nous avons investigué plus à fond et de façon concrète le mentorat et ses liens en termes d'organisation apprenante.

1.4. IMPORTANCE DE LA RECHERCHE

Lorsque nous avons établi les bases de cette recherche, nous avons parallèlement dressé un inventaire des recherches qui concernaient autant les commissions scolaires, le mentorat que l'organisation apprenante. Dans chacun des domaines énumérés, nous avons constaté une absence d'études en lien avec notre orientation de recherche. Précédemment, nous affirmions que la majorité des études sur le mentorat s'attarde sur la relation mentorale et ses impacts sur l'individu et l'organisation. De plus, plusieurs recherches associent cette pratique à la notion d'apprentissage personnel. Certaines unissent également le mentorat et les différentes pratiques de l'organisation tels que la mobilisation, les relations intergénérationnelles et le multiculturalisme. Toutefois, traiter du mentorat en termes de dispositif et non comme une relation semblait être un apport scientifique nouveau et peu traité. Pour leur part, les notions d'organisation apprenante et de mentorat n'ont jamais été, selon notre recension des écrits, mises en corrélation. Finalement, dans le milieu des organisations scolaires, plusieurs études et recherches ont certes été menées, mais très peu d'entre elles se sont attardées spécifiquement aux cadres et gérants de l'organisation. De plus, les retombées d'un dispositif de mentorat n'ont pas été étudiées dans une vision holistique et en lien avec le service des ressources humaines. Seule Langlois (2005) a évalué le programme de mentorat au sein des organisations scolaires, mais ses propos tenaient davantage compte des conditions qui favorisent le succès du programme ainsi que

des retombées globales. En liant ces trois différents éléments, notre étude trouvait sa pertinence et pouvait apporter une contribution significative au domaine.

Notre recherche s'inscrit également dans une problématique contemporaine, soit la gestion de la relève. Cela en rehausse donc l'importance. Étant à l'aube de changements organisationnels qui s'annoncent majeurs et imposants, notre recherche sera probablement un apport intéressant démontrant l'importance de réfléchir au dispositif de mentorat. De façon globale, notre recherche constituera un premier pas vers le développement d'un modèle réunissant le dispositif de mentorat et l'organisation apprenante. Des recherches futures pourront emprunter la même voie et appliquer à un autre milieu le modèle proposé. Le compte rendu de notre mémoire pourra également permettre aux organisations scolaires d'évaluer les impacts réels du dispositif de mentorat. Elles pourront ainsi en promouvoir les mérites ou, dans le cas contraire, réviser les objectifs et le fonctionnement du programme si elles veulent optimiser le concept d'organisation apprenante.

CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS, MODÈLE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE

2.1. MENTORAT

2.1.1. Qu'est-ce que le mentorat?

Le mentorat est un phénomène très ancien. Il faut remonter à la légendaire histoire de l'Odyssée pour retrouver les premiers piliers du mentorat. En effet, c'est à travers ce récit que nous faisons la rencontre de Mentor, un fidèle ami d'Ulysse et précepteur de son fils, Télémaque. Étant l'image du sage conseiller, Mentor, personnage mythique, a vu son nom passer dans le langage courant. Aujourd'hui, le mentorat connaît un important renouveau.

Au cœur du mentorat s'élabore une relation mentorale entre le mentor et le mentoré. Ces derniers évoluent dans cette relation dans une atmosphère de confiance, de confiance mutuelle, de partage de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Le mentoré, pour qui la relation a été établie, porte également le nom de protégé. En effet, quelques auteurs de langue anglaise et française ont opté pour cette appellation (Johnson 2004; Friday 2004; Higgins & Kram 2001; Benabou 1995; Houde 1995; Jacobi 1991; Hamilton-Scandura 2003; Simon & Eby 2003). À l'égard des différents vocables utilisés, Cuerrier précise que :

« L'Office québécois de la langue française (OQLF) est d'avis que le terme mentoré, le dérivé français de mentee, est plus précis, et qu'il fait partie de la même famille lexicale que mentorat et mentor. Pour ces raisons, il nous semble un choix judicieux. Cela dit, il ne faut ni exclure, ni bannir l'utilisation du terme protégé, même si l'OQLF convient qu'il laisse penser au favoritisme, ce qui pourrait restreindre son sens à " faciliter la réussite de " » (Cuerrier, 2003 : 11).

2.1.1.1. Première définition

La littérature provenant des domaines de l'éducation, du management et de la psychologie offre de nombreuses définitions de la notion mentorat. Chaque avenue théorique exploite des angles différents ou préconise certains éléments, ce qui rend plus difficile le consensus autour de la notion de mentorat. Afin de présenter une définition du mentorat qui englobe l'ensemble de ces éléments, nous avons retenu celle de Johnson (2002). Cet auteur est très présent dans les écrits sur le mentorat.

« Mentoring is a personal relationship in which a more experienced (usually older) faculty member or professional acts as a guide, role model, teacher, and sponsor of a less experienced graduate (usually younger) student or junior professional » (Johnson, 2002 : 88).

Afin de mieux saisir le contexte à l'intérieur duquel le mentorat a évolué depuis l'avènement de la société industrielle, Shea (1994) s'est attardé à deux visions, soit la vision mécanique et la vision technologique. Cet auteur précise qu'avant l'âge informatique, le mentor était considéré davantage comme un modèle dont il fallait imiter le

comportement. Le mentor était perçu comme un protecteur et un parrain. Présentement, le mentorat revêt une forme plus démocratique. Nous parlons dorénavant d'une association de partenariat, où la mutualité est présente et assure le maintien de la relation (Shea, 1994 : 10). Avec l'arrivée des nouvelles technologies, Shea élargit le rôle du mentor en lui donnant une certaine souplesse. En effet, le mentor peut devenir un catalyseur, un facilitateur ou une aide dans la formation d'un réseau social. Il peut être un soutien intellectuel ou un bâtisseur de performance. Pour Shea, le mentorat représente un moyen d'élargir la vision et d'augmenter la capacité des employés (Shea, 1994 : 24).

2.1.2. Différenciation des termes : tutorat, coaching et mentorat

Dans le domaine de la relation d'aide, plusieurs termes sont utilisés et parfois même entremêlés. Une des contributions de Shea a été de nuancer ces concepts pour mieux qualifier une relation d'aide. Selon lui, il faut distinguer les actes d'enseignement, de tutorat, de coaching et de mentorat. Selon l'auteur, l'enseignement relève de la relation enseignant-élève que nous expérimentons sur les bancs d'école. Le tutorat apporte une notion d'aide plus intense que l'enseignement. La notion d'accompagnement y est plus présente et une relation privilégiée s'établit entre les deux personnes concernées. Pour sa part, le coaching centre ses énergies sur les compétences techniques à acquérir et les connaissances reliées au système et à ses approches. Le mentorat met l'accent sur les besoins spécifiques du mentoré et dépasse la notion de compétences. Il mise davantage sur une perspective globale (Shea, 1994 : 30). Une confusion persiste encore aujourd'hui entre le mentorat et le coaching. Pour Shea, le coaching concerne plus spécifiquement l'aspect professionnel, technique de la tâche, alors que le mentorat tend à ouvrir la réflexion en abordant les différents aspects de la vie du mentoré. Selon Ibarra et al. (2004: 78) « *coaching is about your job; mentoring is about your career* ». Bien que cette affirmation ait le mérite d'être claire, il faut toutefois nuancer encore les propos. Benabou proposait en 1995 un tableau représentant les différences entre un coach et un mentor. Ce dernier permet de saisir les subtilités des termes et de comprendre en quoi l'un est différent de l'autre :

Tableau 0.1 : Différences entre un coach et un mentor

Coach	Mentor
Activités d'apprentissage axées d'abord sur le savoir-faire	Intenses activités d'apprentissage orientées vers les attitudes, le savoir-être
Activités d'apprentissage et interventions d'ordre technique ou professionnel	Engagement « politique » du mentor (protège, représente ou négocie pour le protégé, l'introduit dans divers réseaux d'influence)
Utilisation efficace des compétences actuelles du protégé	Actualisation, mise en valeur du potentiel du protégé
Interactions avec le protégé à caractère professionnel	Interactions à grande composante affective
Le coach instruit ou guide une équipe	Le mentor a une relation privilégiée avec une personne en particulier
Le coach suscite le respect par ses compétences professionnelles	Le mentor suscite le respect et l'admiration pour toute sa personne (est un modèle)

Source : Benabou (1995)

Cuerrier (2003) souligne dans *Le répertoire de base* que « *le coaching et le mentorat sont les concepts qui ont été le plus souvent différenciés dans les écrits, même si, en examinant la pratique, il est facile de conclure que ce sont les concepts les plus souvent confondus!* » (Cuerrier, 2003 : 11). Cette affirmation repose sur la recherche terrain que Cuerrier a faite au sein de différentes entreprises canadiennes.

Dans ses recherches pour la Fonction publique québécoise, Guay (2003) a élaboré huit caractéristiques qui permettent de distinguer le coaching du mentorat. Bien que non exhaustives, ces caractéristiques permettent une vue d'ensemble des grandes distinctions à apporter entre ces termes : le type de relation, la durée de la relation, la position hiérarchique de celui ou de celle qui exerce le rôle, le type d'activité, la visée de l'apprentissage, les attitudes des personnes, les principaux outils utilisés et les compétences qui s'expriment à travers l'exercice de ces rôles.

Le tableau 2.2 précise chacune des caractéristiques du coaching et du mentorat que Guay a identifiées. Ce dernier permet de bien saisir les nuances entre ces deux phénomènes.

Tableau 0.2 : Principales caractéristiques du coaching et du mentorat

Caractéristiques	Coaching	Mentorat
Type de relation	Relation fonctionnelle orientée vers la tâche à accomplir, les besoins à court terme . But ultime : maîtrise de compétences liées à la fonction.	Relation personnelle orientée vers des objectifs de développement professionnel et personnel à moyen terme . <i>But ultime</i> : autonomie, confiance en soi, capacité à agir sur son développement professionnel.
Durée de la relation	Perspectives à court terme : prend fin lorsque l'employé a développé les compétences visées.	Perspectives à moyen terme : prend fin lorsque le mentoré et le mentor jugent que les objectifs de développement sont atteints.
Position hiérarchique du coach ou du mentor	Peut être le supérieur immédiat du <i>coaché</i> .	Ne doit pas être le supérieur immédiat du mentoré.
Type d'activités	Activités circonscrites autour du développement de compétences particulières liées à un rôle professionnel.	Activités dont l'influence s'exerce sur plusieurs plans (insertion professionnelle, relève de la gestion, etc.).
Visée de l'apprentissage	Axé d'abord sur le savoir-faire (tâche, responsabilités et, ensuite, possibilités de développement).	Axé d'abord sur le savoir-être (attitudes, comportements et, ensuite, savoirs et savoir-faire).
Attitudes du coach ou du mentor	Détecte les problèmes, corrige les mauvaises pratiques. Rôle de soutien et d'encouragement face à des activités et à des responsabilités précises et face au développement des compétences visées.	Écoute, guide, encourage, souligne les forces, les faiblesses et les compétences à développer. Donne des avis pour le développement professionnel du mentoré. Sert de modèle : le mentoré peut apprendre bien des choses des comportements et des réussites du mentor.
Principaux outils du coach ou du mentor	La rétroaction. Le soutien, les conseils. L'accompagnement dans l'action .	La rétroaction. Le soutien, les conseils. L'accompagnement dans le processus de développement professionnel .
Types de compétences	Capacité à : <ul style="list-style-type: none"> ✗ Apprendre à l'autre les rudiments de la fonction. ✗ Poser des questions, écouter. ✗ Cerner les problèmes, les causes et les solutions possibles. ✗ Donner la rétroaction utile et «provocatrice». ✗ Fournir les outils pour soutenir l'expérimentation dans l'action. ✗ Partager son temps et les leçons liées à son expertise. 	Capacité à : <ul style="list-style-type: none"> ✗ S'engager dans une relation basée sur la confiance mutuelle. ✗ Écouter pour mieux saisir le contexte et les émotions du mentoré. ✗ Donner la rétroaction utile pour faciliter le développement professionnel du mentoré. ✗ Utiliser son expérience pour inspirer le mentoré. ✗ Partager son temps et les leçons de son expérience.

Source : Guay (2002)

À la suite de ces précisions conceptuelles, nous allons maintenant nous attarder au domaine du mentorat.

2.1.3. Caractéristiques du mentorat selon Jacobi

Étant donné les différents termes utilisés dans la littérature, il apparaît difficile de définir ce qu'est le mentorat. En effet, comme nous l'avons démontré, plusieurs définitions et caractéristiques sont présentes chez de nombreux auteurs. En 1991 était publié dans *Review of Educational Research*, l'article de Maryann Jacobi, directrice des informations des affaires étudiantes et du bureau de la recherche à la UCLA. Cette auteure s'est attardée au mentorat et à l'impact de ce dispositif sur la réussite scolaire.

Jacobi a analysé la littérature sur une période s'échelonnant de 1970 à 1991. Les années 1970 correspondent au début des études sur le mentorat dans les champs de l'éducation, du management et de la psychologie. Deux constatations se dégagent de son analyse. Dans un premier temps, l'auteure a constaté qu'il n'y avait pas d'opérationnalisation du concept de mentorat qui obtenait l'unanimité parmi la communauté scientifique. Cela entraînait donc une certaine confusion sur les résultats et les caractéristiques du mentorat. Deuxièmement, Jacobi a constaté l'absence d'études empiriques sur le mentorat rattachées au domaine de l'éducation (Jacobi, 1991 : 505)

2.1.3.1. Divergences de points de vue

Lors de ses recherches, Jacobi a répertorié les éléments communs et les divergences de points de vue parmi la communauté scientifique. Le premier des sept points litigieux qui suscite des interrogations parmi les différents auteurs concerne la différence d'âge qui doit prévaloir entre le mentor et le mentoré. Jacobi note que certains auteurs mentionnent que la différence doit être de huit à quinze ans entre le mentor et le mentoré, alors que certains chercheurs spécifient qu'il est possible d'être mentor à tout âge et cela peu importe l'âge du mentoré. Le deuxième point concerne la durée de la relation mentorale. Pour certains, la relation mentorale peut s'étendre sur deux à dix ans, alors que d'autres chercheurs suggèrent d'établir la relation sur une année. Le troisième élément a trait à l'intensité de la relation et aux divergences qui apparaissent en lien avec l'utilisation des échelles de mesure. Certains auteurs optent pour une gradation en fonction du rôle occupé, d'autres favorisent une échelle basée sur l'intimité de la relation ou encore l'aspect mutuel et réciproque de la relation. Le quatrième élément a trait au genre et à l'ethnie. Certains auteurs favorisent les échanges entre les personnes de même sexe et ethnie alors que d'autres y voient des obstacles potentiels au partage des connaissances entre mentor et mentoré. Le cinquième élément concerne l'efficacité du programme formel de mentorat. Quelques auteurs sont d'avis que le mentorat devrait rester informel, car vouloir le formaliser tendrait à limiter la liberté des acteurs, alors que d'autres soulignent l'importance de formaliser ce processus. Le sixième élément mentionné par Jacobi concerne la disponibilité et la prévalence des mentors. Différentes études établissent que les unités de mesure pour ces deux critères diffèrent d'un auteur à l'autre, ce qui rend quasi impossible leur comparaison. Finalement, une septième différence concerne la motivation de l'individu à participer à la relation mentorale. Les études provenant des domaines de la psychologie et de l'éducation parlent de la motivation en fonction de concepts intangibles

tels que la générativité, alors que les recherches en management cherchent à évaluer les retombées tangibles de la motivation, et cela autant pour le mentor que pour le mentoré et l'organisation. Ainsi, Jacobi met en évidence les divergences qui se retrouvent à l'intérieur de chacun des champs d'étude. Ces différentes avenues diminuent ainsi la possibilité d'établir un consensus entre les auteurs (Jacobi, 1991 : 510-512).

2.1.3.2. Points communs

Selon Jacobi, cinq principaux éléments obtenant le consensus permettent de définir une relation mentorale. Dans un premier temps, le mentorat est une relation d'aide qui met véritablement l'accent sur les réalisations reliées au mentorat qui se retrouvent autant au niveau du mentor que du mentoré. Cette relation s'inscrit dans une dynamique d'aide, de soutien et d'assistance. Deuxièmement, trois éléments importants concernent le rôle et la fonction. Il s'agit :

- 1- du soutien émotif et psychologique,
- 2- de l'assistance directe à la carrière et au développement professionnel et
- 3- du rôle de modelage, où un comportement est reproduit.

Troisièmement, le dispositif de mentorat se construit sur la base des échanges réciproques entre le mentor et le mentoré. Les bénéfices découlant de la relation se calculent autant en termes de compétences techniques (savoirs et savoir-faire) que de savoir-être. Quatrièmement, la relation mentorale est basée sur une interaction directe entre le mentor et le mentoré. Un dernier élément est associé à l'expérience du mentor. Ce dernier doit posséder plus d'expérience, d'influence et de réalisations que le mentoré. Ces acquis s'inscrivent dans l'environnement dans lequel se déroule la relation mentorale.

La recherche de Jacobi représente une contribution importante dans la littérature portant sur le mentorat. Ses études ont su clarifier le concept de mentorat en offrant des balises pour encadrer la relation mentorale et le rôle du mentor. Toutefois, malgré cet apport, certaines confusions règnent toujours et aucune tendance unifiée ne semble se dégager en 2005.

Jacobi a répertorié toutes les définitions portant sur le mentorat, et ce, tant en éducation, en management qu'en psychologie. Dans ces écrits, quelques critères principaux sont utilisés pour qualifier une relation mentorale. Parmi ces critères se retrouvent les fonctions que doit occuper le mentor vis-à-vis du mentoré. Face au grand éventail de définitions, Jacobi a relevé huit auteurs majeurs qui expliquaient empiriquement les fonctions du mentor. Le tableau 2.5 relève chacune des fonctions qu'il est possible de retrouver chez les différents auteurs.

Tableau 0.3 : Fonctions du mentor répertoriées par Jacobi (1991)

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

Source : Jacobi (1991) *Traduction libre*

À la suite de cette catégorisation et de cet éventail de suggestions, Jacobi a dégagé trois rôles principaux du mentor en lien avec les différentes définitions des auteurs. Nous retrouvons :

- ✖ le soutien émotif et psychologique
- ✖ l'assistance directe à la carrière et au développement professionnel
- ✖ le rôle de modelage

(Jacobi, 1991 : 510).

2.1.4. Fonctions du mentor

2.1.4.1. Vision de Kram

Afin de mieux comprendre ce qu'est le mentorat et ce qu'il implique, il convient d'aborder les fonctions du mentor. La contribution de Kram (1983 et 1985) est principalement en lien avec ce sujet. Elle catégorise les fonctions du mentor en deux, soit la fonction psychosociale et la fonction reliée à la carrière. Kram ajoute à chacune de ces fonctions principales des sous-fonctions qui viennent préciser la tâche du mentor. Nous retrouvons dans le tableau 2.4 les différentes fonctions du mentor selon Kram. Les travaux de celle-ci ont jeté les bases au sujet du mentorat et ont permis de développer de nouvelles approches. En 2005, ses travaux sont toujours cités et représentent une contribution importante lorsqu'il est question de mentorat.

Tableau 0.4: Fonctions du mentor selon Kram (1983)

<i>Career functions</i>	<i>Psychosocial functions</i>
<ul style="list-style-type: none"> × Sponsorship × Exposure-and-visibility × Coaching × Protection × Challenging assignments 	<ul style="list-style-type: none"> × Role modeling × Acceptance-and-confirmation × Counseling × Friendship

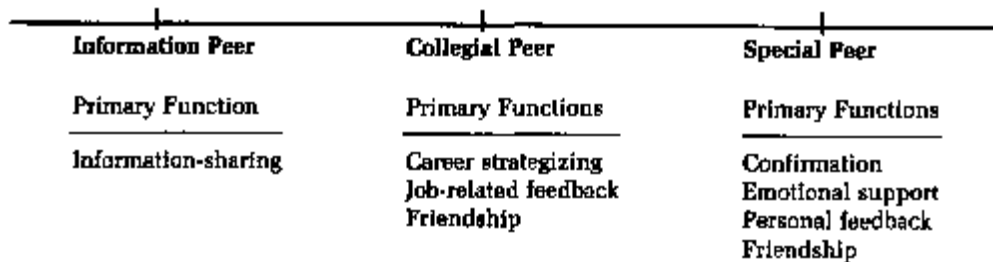
Les termes anglais ont été conservés afin de respecter la signification exacte des propos de l'auteur.

Source : Kram (1983)

Cette distinction entre les fonctions du mentor amène Kram à préciser en 1985 que le mentorat peut se développer selon un certain continuum. Ses travaux mentionnent que le mentorat est une relation d'aide qui peut se retrouver au sein de diverses relations. En fonction de la relation, le partage est différent et conduit à des apports distincts. L'illustration 2.1 est le continuum employé par Kram.

Illustration 0.1: Continuum des relations avec les pairs

A Continuum of Peer Relationships



Source : Kram (1985)

2.1.4.2. Apports de Johnson

Dans le domaine du mentorat et de l'éthique, Johnson (2002 et 2003) a su partager ses idées et théories. En effet, il a publié de nombreux articles et chapitres de livre dans ces domaines. Dans un article daté de 2003 intitulé *A Framework for conceptualizing competence to mentor*, Johnson met en évidence les principaux bénéfices de la relation mentorale pour le mentor, le mentoré et l'organisation. Cette étude exhaustive propose une vision relativement complète des bénéfices du mentorat.

Selon Johnson, la relation qui s'établit entre le mentor et le mentoré doit être réciproque, établir un lien émotif et s'orienter vers le long terme. De plus, mentor et mentoré doivent mutuellement se choisir et avoir des intérêts communs. Au fil du temps, la réciprocité s'intensifiera, la confiance s'installera et croîtra et, selon Johnson, la collaboration sera

couronnée de succès. Et tout cela, à travers des interactions et activités sociales fréquentes (Johnson, 2003 : 129). Ces ingrédients sont essentiels à la relation mentor-mentoré.

S'inspirant de Kram, Johnson affirme que les fonctions principales du mentor sont de l'ordre du soutien psychosociologique et de l'accompagnement dans la carrière (Johnson, 2002 : 89). Pour Johnson, le mentor joue les rôles de parrain, de coach et de protecteur. En plus, il doit assurer la visibilité du mentoré, veiller à ce qu'il relève des défis et qu'il développe son éthique professionnelle. Sur le plan psychosocial, le mentor touche à l'identité professionnelle et à l'efficacité dans ses tâches. Le mentor assumera alors les rôles de modèle, de conseiller et d'ami (Johnson, 2002 : 89).

2.1.5. Caractéristiques d'un bon mentor

Un des points centraux de la relation mentorale est le mentor. Autant sa présence est importante, autant le mentoré doit prendre le temps de sélectionner celui qui l'accompagnera dans ses démarches. Il convient donc d'en examiner les caractéristiques. Deux auteurs ont principalement abordé ce sujet.

Selon Shea, un bon mentor doit posséder l'art de divulguer des conseils, de critiquer, de parrainer une autre personne, d'admettre ses limites face à une situation et de tirer des apprentissages des différentes erreurs commises. En plus de ces comportements, un mentor doit mettre en pratique l'écoute, la rétroaction, la confrontation, l'exploration de solutions différentes, l'encouragement ainsi que la diffusion d'information (Shea, 1994 : 43).

Dans le livre *The Elements of Mentoring*, Johnson et Ridley proposent, en des termes simples et bien expliqués, les 19 habiletés importantes que doit acquérir un mentor. (Johnson & Ridley, 2004) Un bon mentor doit :

- 1- *Prendre le temps de sélectionner attentivement son mentoré afin d'identifier les qualités, intérêts et aspirations du mentoré.*
- 2- *Chercher à connaître son collègue afin de mieux comprendre ses comportements, ses talents et ses peurs.*
- 3- *Exiger l'excellence et chercher à développer la confiance et le professionnalisme.*
- 4- *Développer les habiletés et la confiance en soi du mentoré.*
- 5- *Fournir un soutien et de nouvelles opportunités au mentoré.*
- 6- *Faire office de professeur et de coach.*
- 7- *Encourager et soutenir le mentoré.*
- 8- *Reconnaître ses limites et ne pas abuser de son rôle de conseiller.*
- 9- *Protéger son mentoré en lui faisant part des signes avant-coureurs de risques ou de dangers.*
- 10- *Stimuler la croissance du mentoré et lui permettre de développer ses habiletés techniques et d'enrichir son identité professionnelle.*
- 11- *Promouvoir la visibilité du mentoré.*
- 12- *Trouver différentes façons d'entretenir les rêves et encourager l'innovation chez le mentoré.*
- 13- *Discuter avec le mentoré lorsque certains comportements apparaissent non éthiques ou non professionnels.*
- 14- *Relater la croissance et le développement qui surviennent chez le mentoré.*
- 15- *Laisser le mentoré faire ses propres découvertes.*

- 16- *Accepter l'augmentation de l'amitié et la réciprocité de la relation.*
- 17- *Enseigner au mentoré l'apprentissage et la diversification.*
- 18- *Inviter le mentoré à regarder et à reproduire certaines de ses pratiques.*
- 19- *Être fiable, régulier, fidèle et capable de sacrifices personnels.*

Source : Johnson et Ridley (2004), traduction libre

Comme nous pouvons le constater, être mentor et transmettre un héritage professionnel ne relèvent pas d'un exercice simple. Par contre, comme le soulignent Johnson et Ridley, toutes ces attitudes peuvent être acquises (Johnson et Ridley, 2004 : 2).

2.1.6. Phases du mentorat

Kathy Kram, pionnière dans le domaine du mentorat, publie en 1983 *Phases of the mentor relationship*. Cet article fait suite à sa thèse de doctorat publiée en 1980. Elle a proposé un cadre théorique qui met en évidence les étapes essentielles du mentorat. Selon Knackstedt (2000), le modèle de Kram a permis de décrire de manière systématique le processus de mentorat.

Le modèle de Kram repose sur l'analyse de 18 relations mentoriales. Dans un premier temps, Kram dégage deux catégories d'employés, les jeunes et ceux qui sont à mi-carrière. Ayant des caractéristiques différentes, ce sont souvent eux qui composent la relation mentor-mentoré. Il est possible de définir le jeune gestionnaire comme étant à la recherche de réponses en ce qui concerne ses compétences et son efficacité tout en apprenant les rouages de l'organisation. Il recherche donc un soutien qui l'aidera dans sa tâche. Pour sa part, le gestionnaire qui est à mi-carrière est dans une phase différente. C'est souvent une période où un certain bilan est fait et de nouveaux ajustements se mettent en place au plan du cheminement de carrière. L'interaction entre les deux individus s'élabore, selon Kram, en quatre phases : l'initiation, l'acculturation, la séparation et la redéfinition.

2.1.6.1. Phase d'initiation

Cette première phase équivaut au temps où la relation démarre. Elle cible les six à douze mois durant lesquels le mentoré a une admiration et un très grand respect pour son mentor. Pour sa part, le mentor apprécie le grand potentiel du mentoré. Ces premiers contacts sont teintés de rêve et d'optimisme. Les sentiments développés l'un envers l'autre ne sont que positifs. Les événements de la première année servent à transformer l'énergie initiale en attentes concrètes. Un premier projet commun permettra au mentor d'évaluer les compétences du mentoré et à ce dernier d'obtenir de la visibilité dans l'organisation. Cette réalisation commune les mènera à la deuxième phase.

2.1.6.2. Phase d'acculturation

La phase d'acculturation correspond à la période durant laquelle il y a beaucoup de développement en ce qui a trait aux fonctions et où les impacts sont ressentis de façon maximale. Cette phase a une durée de deux à cinq ans. Durant cette période, les attentes élaborées lors des premiers contacts peuvent être confrontées à la réalité. Il y a découverte de la véritable valeur de l'autre à travers les fonctions psychosociales et de carrière. De manière générale, le mentoré est plus confiant et optimiste à propos du futur. Il s'identifie également au mentor, il apporte une influence positive. De son côté, le mentor est satisfait

de son protégé et il lui transmet habiletés et valeurs. Quant à la relation, les frontières sont relativement clarifiées et il y a moins d'incertitude. Cette période permet également d'évaluer si la relation répond aux besoins des participants. Si la relation est riche et dépasse les attentes, un rapprochement peut se faire entre le mentor et le mentoré.

2.1.6.3. Phase de séparation

La troisième phase est nommée la phase de séparation, car elle représente un changement dans la nature de la relation. Cette modification dans le statut est due à des changements structurels reliés au contexte de l'organisation ou encore à des changements psychologiques d'une ou des deux parties. Au sein même de la relation, des changements sont survenus et ont modifié les expériences affectives des participants. Le mentoré devient de plus en plus indépendant. Ses nouvelles expériences lui ont donné de la confiance en soi. Les habiletés acquises durant le processus lui permettent d'être efficace sans soutien et accompagnement, bien que l'anxiété soit toujours présente. De son côté, le mentor est satisfait et fier de ses accomplissements. La séparation s'opère autant sur le plan structurel que psychologique. Les deux collègues retournent à leur vie professionnelle, ce qui demande une période d'ajustement. Selon Kram, cette phase est importante dans le développement du mentoré, car c'est pour lui l'occasion de démontrer ses habiletés sans le soutien de son mentor. Quant à ce dernier, c'est pour lui le moment de témoigner à ses pairs et supérieurs de sa capacité de développer un gestionnaire de talent.

2.1.6.4. Phase de redéfinition

La dernière phase, celle de redéfinition, est caractérisée par une transformation de la forme de la relation. Soit cette dernière prend une forme totalement différente ou soit elle prend entièrement fin. Cette phase offre à la relation une alternative : devenir une amitié informelle où les deux personnes gardent contact ou s'inscrire davantage dans le passé comme une alliée. Lorsque le mentoré ressent de la gratitude et de l'appréciation pour son mentor, il est enthousiasmé de poursuivre la relation de façon amicale. Au contraire, une relation dont les membres conservent un ressentiment prendra fin. Cette phase est l'évidence qu'un changement s'est opéré chez les deux membres. Le mentoré possède maintenant les habiletés nécessaires pour fonctionner seul efficacement. Il démontre également plus de confiance en soi et d'autonomie. Ses compétences sont aussi plus nombreuses. Le mentor a acquis de l'habileté pour rediriger les énergies des jeunes mentorés, ce qui reflète ses compétences et sa préoccupation pour les générations futures.

2.1.7. Mentorat, un programme formel ou informel?

Lorsque nous observons les dispositifs de mentorat, plusieurs formes différentes semblent émerger. Dans la littérature, Shea (1994) en identifie trois : les actes de mentorat situationnels, la relation informelle de mentorat et le programme de mentorat formel. Comme le mentionne leur nom, les actes de mentorat situationnels surviennent à des moments imprécis. Cela se produit lorsqu'une personne répond aux besoins externes d'une autre personne. Dans ce type de relation, les impacts sur le mentoré ne sont pas mesurés et demeurent inconnus pour le mentor. Ce type de relation est caractérisé par son caractère aléatoire, spontané et isolé (Shea 1994). Suite à l'intervention du mentor, il revient au mentoré de reconnaître et d'utiliser l'information reçue. Le consentement et la sensibilité

du mentoré sont donc requis. Pour être qualifié d'acte de mentorat situationnel, il faut qu'il y ait bénéfices ou retombées pour le mentoré.

Shea (1994) précise que la relation informelle de mentorat est de type semi-structuré, flexible et volontaire. Habituellement, dans ce type de relation, le mentor se sent responsable des besoins du mentoré et les deux personnes reconnaissent le rôle de l'autre. Elles sont dans un rapport d'interaction «donner-recevoir». Le respect et l'amitié sont souvent des caractéristiques importantes dans une vision de développement mutuel. Le mentor occupe une place importante dans la relation, puisqu'il se soucie du mentoré et joue plusieurs rôles, soit celui de superviseur, d'ami et de parent. Dans ce type d'interaction, les besoins du mentoré sont connus et un accord périodique est fait quant aux résultats attendus de la relation.

Pour sa part, le programme de mentorat formel a un caractère mesurable, structuré et institutionnalisé. Un suivi est assuré et une évaluation est faite. Encore une fois, au sein du programme, le développement d'une relation particulière ou d'amitié est favorisé. Initiative de l'organisation, ce programme vise l'atteinte d'objectifs et correspond aux buts organisationnels. Un programme est élaboré pour la sélection des mentors et des mentorés et une durée fixe est prévue. Bien encadré, le programme comprend certaines activités spécifiques, ainsi qu'une évaluation.

2.1.7.1. Éléments critiques

Pour Johnson (2002), le mentorat informel est plus efficace que celui qui est encadré et dirigé par une tierce personne. Dans un contexte informel, les échanges concernant la carrière et les relations psychosociales seraient plus profitables au mentoré. Les retombées pour le mentoré et sa satisfaction sont également plus élevées. Ce théoricien justifie son point de vue en mentionnant que dans un programme formel, le mentorat permet moins l'identification et le développement de confiance au sein de la relation. Les communications et échanges seraient également moins fréquents. De plus, il mentionne que la relation la plus durable et efficace est basée sur des critères d'attraction relationnelle, ce qui semble moins propice dans une relation formelle (Johnson, 2002 : 89).

En ce qui concerne la relation formelle telle qu'avancée par Shea (1994), Johnson et Ridley proposent, dans leur livre *The Elements on Mentoring (2004)*, un processus permettant d'être un mentor intentionnel et d'avoir une bonne relation mentorale. Pour cela, le mentor doit premièrement s'assurer que la structure de la relation est bonne et propice. De son côté, le mentoré doit identifier et nommer clairement ses attentes. Une fois ces deux étapes franchies, les participants doivent établir les frontières de leur relation. Par après, les deux parties devront anticiper les risques potentiels et les bénéfices à retirer de cette relation formalisée. À cela s'ajoute le besoin d'avoir une communication ouverte. Finalement, le succès de la relation pourra également être assuré par l'évaluation périodique du mentoré, de sa participation, de sa productivité ainsi que de l'aide reçue. Cette évaluation pourra être menée par le mentor (Johnson & Ridley, 2004 : 63).

2.1.8. Élaborer un dispositif de mentorat formel

Lorsque nous parlons d'instaurer un dispositif de mentorat, plusieurs avenues sont possibles. Les travaux de Guay (2003) abordent les étapes essentielles à l'élaboration d'un programme de mentorat. Ces recherches mettent en évidence trois grandes étapes faisant état de onze activités qui doivent être réalisés au moment de l'élaboration d'un programme de mentorat (Guay, 2003 : 39-40). Ces étapes sont, entre autres, inspirées des travaux de Benabou (1995 et 2000).

2.1.8.1. Clarifier les objectifs

Le premier pas à faire dans cette démarche est de définir le contexte de l'organisation. Cette réflexion permet d'analyser, entre autres, les aspects sociopolitiques, administratifs et démographiques. Ainsi, le programme est forgé sur ces bases et est adapté aux besoins de l'environnement. Dans un deuxième temps, il faut clarifier la raison d'être du programme. Cette étape permet de répondre à la question : Pourquoi? En sachant pourquoi nous instaurons un programme de mentorat, il est plus facile de passer à l'étape suivante, soit la clarification des objectifs du programme. Benabou (2000) propose quelques objectifs : planification de la relève, promotion et intégration de groupes défavorisés en emploi, acculturation rapide de nouveaux employés, transmission d'une culture commune, etc. (Benabou, 2000 : 3). En lien avec cette étape, il faut également s'assurer qu'il existe au sein de l'entreprise une mission et une stratégie d'entreprise. Sans l'existence de celles-ci, il est plus difficile d'assurer la réussite de la démarche. Les ressources humaines doivent également être mises à contribution et soutenir le programme.

2.1.8.2. À qui s'adresse le programme

Une fois le soutien nécessaire assuré, il faut déterminer la clientèle cible. Quel est le personnel qui bénéficiera du programme? Ensuite, suit l'encadrement du programme. Idéalement, un responsable à la coordination du programme est nommé, la structure établie, le fonctionnement précisé, la durée déterminée, le budget accordé et les critères de sélection des participants définis. Benabou (1995) considère qu'il y a quatre rôles à combler au sein du programme de mentorat : le comité directeur, le responsable, les mentors et les mentorés. Le comité directeur représente la haute direction et assure les ressources psychologiques et financières du programme. Ce comité est représenté par le responsable du programme de mentorat. Il incombe à ce dernier de solliciter des recommandations auprès des participants, de faire le lien avec les services et personnes-ressources, de participer à la sélection des participants, de rédiger et conserver les accords négociés, de veiller à la formation, de faire l'évaluation et la révision du programme (Benabou, 1995 : 21). Une fois les rôles attribués, il faut procéder au jumelage des mentors et des mentorés. La détermination des critères de jumelage est préalablement faite.

2.1.8.3. Formation et perfectionnement

Lorsque les dyades sont établies, les participants devront être formés. La formation porte sur la nature du mentorat, ses buts, la clarification des attentes et des rôles des participants. Le développement des compétences et la communication interpersonnelle peuvent aussi faire partie du contenu. L'étape suivante est de longue durée. Il s'agit d'assurer le soutien aux intervenants. Ce soutien est bénéfique pour tous les participants et peut prendre différentes formes : plénières, contacts téléphoniques, entrevues individuelles, rencontres

de groupe, etc. Afin d'assurer la pertinence du projet, il est propice d'évaluer ce dernier. Benabou (2000) propose une évaluation informelle après six mois, et une évaluation plus importante après une année (Benabou, 2000 : 4). La détermination des indicateurs est importante et permet d'évaluer l'atteinte des objectifs fixés au début du processus. L'évaluation se fait en lien avec les objectifs, le processus, les impacts et les intentions du programme. La dernière étape liée au programme de mentorat est d'assurer le suivi. À ce moment, les résultats de l'évaluation seront considérés et permettront d'apporter des modifications au programme pour les années suivantes.

L'apport de Cuerrier : un modèle global

Christine Cuerrier est une auteure qui a effectué plusieurs recherches sur le sujet et écrit articles et livres en lien avec le mentorat. En 2003 était publié *Le mentorat et le monde du travail au Canada : recueil des meilleures pratiques*. Ce livre est le résultat d'une collaboration interprovinciale sur les différentes pratiques de mentorat dans les entreprises canadiennes que Cuerrier a dirigée. À partir de cette recherche terrain, Cuerrier propose un modèle de référence canadien. Ce modèle relève les différentes étapes d'élaboration d'un programme.

2.1.8.4. Conception variée du mentorat

Cette recherche a permis cinq grands constats. Premièrement, d'une province à l'autre et d'une entreprise à l'autre, la conception du mentorat est très variée et parfois confuse. Ensuite, la recherche a permis de constater que les responsables ont peu de ressources en dépit des efforts qui sont investis pour instaurer un programme de mentorat. Malgré l'implantation d'un programme formel, certaines relations ont tendance à devenir informelles au cours des rencontres, ce qui rend plus difficile l'évaluation du programme. L'organisation du programme est donc formelle, mais son suivi est informel. L'étude met également en évidence une faiblesse relativement à la formation. Cet aspect revêt souvent une dimension informelle, particulièrement pour les mentors. Le dernier grand constat de cette étude pancanadienne concerne les caractéristiques spécifiques selon le contexte rural ou urbain. Selon Cuerrier :

« Les programmes de mentorat recensés dans les zones rurales sont plus communautaires, moins formels et misent davantage sur l'intérêt des membres de leur communauté pour offrir une aide spontanée et gratuite. À l'opposé, dans les grands centres, l'apport d'une personne de grande notoriété suffit à donner du prestige à un programme de mentorat » (Cuerrier, 2003 : 27).

2.1.8.5. Dispositif de mentorat

À la suite des résultats obtenus, Cuerrier désirait proposer un modèle visant l'implantation d'un dispositif de mentorat ainsi que sa gestion. Afin de mieux saisir les nuances de son modèle, il apparaît important d'examiner les prémisses établies par Cuerrier. La première des cinq prémisses concerne le mentor et le mentoré. Selon l'auteure, le programme de mentorat doit tenir compte équitablement de ces deux acteurs. La sélection de ces derniers est l'objet de la deuxième prémisses. Le processus de recrutement doit assurer une présélection des participants en fonction des exigences de leur implication éventuelle. Troisièmement, Cuerrier mentionne qu'un programme de mentorat aurait avantage à

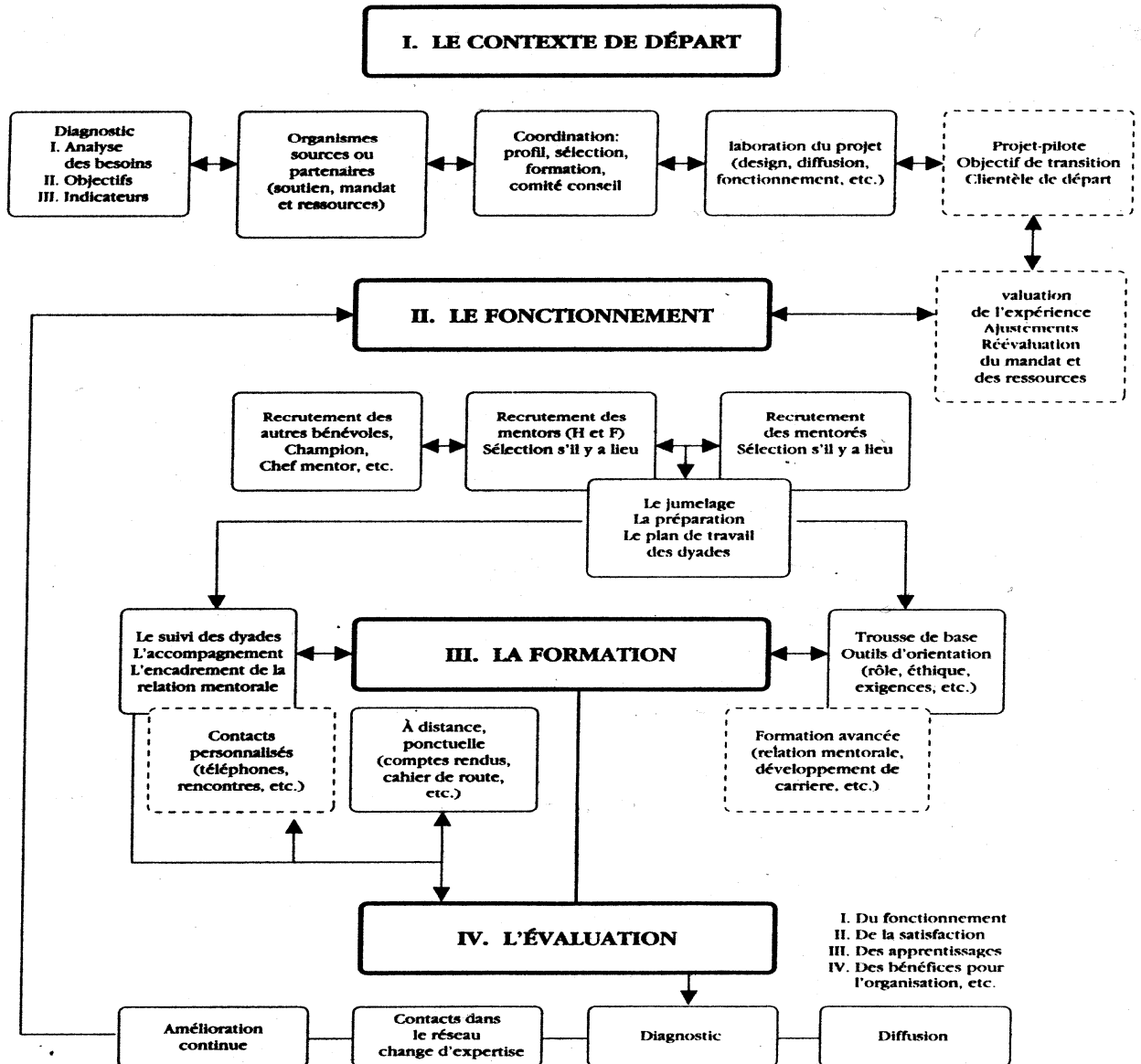
utiliser le bénévolat. Cette coopération permettrait de soutenir la gestion quotidienne du programme. L'avant-dernière prémisse est reliée à la formation. En effet, l'instauration de cette mesure permet d'assurer la clarté des rôles de chacun et de distinguer les autres formes de soutien. Finalement, un processus d'évaluation permettra d'évaluer de façon objective l'atteinte des objectifs et de mesurer la satisfaction des participants. De plus, la qualité des interventions auprès du mentoré permettra d'inscrire le programme dans une optique d'amélioration continue (Cuerrier, 2001 : 52-54).

En plus de ces cinq prémisses, Cuerrier propose trois conditions préalables à la conception et à la mise en place d'un programme de mentorat. Dans un premier temps, le mandat doit être clair et soutenu par l'organisation. Ensuite, les rôles et responsabilités doivent être définis et appropriés à la gestion du programme. Finalement, des modalités doivent être convenues et mises en place afin d'assurer l'échange d'expertises et d'outils entre les participants (Cuerrier, 2001 : 55).

Ce cadre met en évidence toutes les dimensions qui concernent le mentorat : le contexte d'implantation, le fonctionnement du programme, les caractéristiques des participants (mentors et mentorés), la coordination du projet, les étapes de développement de la relation et, finalement, les effets du mentorat sur les mentors, les mentorés et l'organisation. L'illustration 2.2 représente le modèle de Cuerrier.

Illustration 0.2 : Modèle canadien de Cuerrier (2001)

Le modèle canadien



Source : Cuerrier (2001)

Christine Cuerrier est une auteure québécoise majeure qui a contribué à élaborer la Collection Mentorat (2003) qui publie cinq guides expliquant les différentes étapes du mentorat (*Répertoire de base, Concevoir et implanter un programme de mentorat, Coordonner un programme de mentorat, Former les mentors et les mentorés, Évaluer un programme de mentorat*). Cette collection, dirigée entre autres par Cuerrier, a permis de faire connaître le mentorat et de mieux accompagner les responsables de projets ainsi que

les mentors et mentorés. Ces manuels sont de plus en plus utilisés au Canada. Ils guident les gestionnaires dans l'élaboration et la gestion d'un dispositif de mentorat.

Suite à cette recension sur les principaux auteurs nord-américains ayant contribué à mieux comprendre le mentorat, nous allons maintenant nous attarder aux retombées d'un tel dispositif pour l'organisation, le mentoré et le mentor.

2.1.9. Bénéfices d'un programme de mentorat

Lorsque nous parlons de mentorat, il semble facile de penser que ce type de programme est bénéfique pour l'organisation et qu'il apporte des gains aux personnes impliquées dans la relation. Malgré cette présomption, il y a peu d'affirmations qui ont été scientifiquement vérifiées et qui identifient clairement les bénéfices. Dans la revue de la littérature faite par Johnson (2003), nous retrouvons la classification des bénéfices du mentorat pour les mentorés, pour les mentors et pour l'organisation. Nous vous présentons les bénéfices pour chacune des parties, identifiés par Johnson.

Tableau 0.5 : Bénéfices du mentorat

<p>Bénéfices pour les protégés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taux de promotion accéléré • Meilleure mobilité de carrière • Combinaison salaire et compensation plus élevée • Meilleure satisfaction personnelle et professionnelle • Rehaussement de la confiance professionnelle et de l'estime de soi • Diminution du stress • Réduction des conflits travail-famille • Sens de la mise en valeur dans l'organisation
<p>Bénéfices pour les mentors :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accroissement de la satisfaction dans la carrière et de leurs réalisations • Création d'une synergie et rajeunissement de carrière • Soutien loyal envers le protégé • Reconnaissance de l'organisation des habiletés pour le développement des talents
<p>Bénéfices pour l'organisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réduction du roulement d'employés pour les organisations ayant du personnel jeune • Meilleur engagement envers l'organisation • Plus haut taux de productivité • Meilleur taux de satisfaction des employés <p style="text-align: right;">Source : Johnson (2003) (traduction libre)</p>

Ce tableau démontre bien que le mentorat a des répercussions à différents niveaux. De plus, les bénéfices sont variés, touchant autant la production de l'organisation que la satisfaction des employés. Il est donc intéressant pour un gestionnaire d'explorer les avantages découlant d'un dispositif de mentorat.

2.1.10. Mise en garde lors de l'instauration d'un dispositif de mentorat

Bien que le mentorat se veuille un processus bénéfique pour l'organisation ainsi que pour les mentors et mentorés, il semble pertinent de se questionner sur le caractère exclusif des gains et apports pour l'organisation. Est-il fondé de penser que le mentorat revêt un caractère uniquement positif? Lors de notre revue de la littérature, nous avons trouvé certains articles qui traitaient de l'envers de la médaille du mentorat. Simon et Eby (2003) ont publié un article traitant du caractère négatif du mentorat. À l'intérieur de celui-ci, les auteurs mentionnent qu'il ne faut pas être surpris de la découverte d'impacts négatifs en lien avec le mentorat puisque ce dernier repose sur des relations interpersonnelles et en résulte donc les dysfonctions et désappointements qui y sont reliés. Ils soulignent qu'il y a une quasi-absence d'études sur les effets négatifs du mentorat. Plusieurs types d'expériences négatives peuvent être notés, soit des erreurs, du sabotage ou encore de la tricherie. Dans leur étude, ils ont répertorié seize types expériences négatives. Le tableau 2.6. fait état des expériences négatives qu'ils ont retenues ainsi que de la définition qu'ils en donnent.

Tableau 0.6 : Expériences négatives de mentorat selon Simon & Eby (2003)

NEGATIVE EXPERIENCE	DEFINITION
Inappropriate delagation	Mentor delegates too much to the protégé or does not provide the protégé with enough responsibility for important tasks.
Tyranny	Mentor abuses his/her power and authority over the protégé. For example, the mentor may intimidate the protégé, put the protégé down and/or constantly remind the protégé of the mentor's control over the protégé
Credit-taking	Mentor takes credit for the protégé's accomplishments
Sabotage	Mentor does something intentionally to hinder a protégé's career success or reputation. The act may be malicious or it may be to cover up the mentor's own performance problems.
Overt direct	Mentor lies to the protégé by providing him/her with inaccurate information or telling him/her one thing and doing something different.
Intentional exclusion	Mentor intentionally excludes the protégé from important meetings, is not accessible to the protégé and/or keep the protégé "out of the loop" on important issues.
Neglect	Mentor does not express interest in the protégé's career, does not provide direction or support, and/or does not do things to help the protégé develop professionally.
Self-absorption	Mentor is preoccupied with his/her career progress, behaves in a self-serving manner, and/or exhibits an exaggerated sense of self-importance.
Technical competencies	Mentor lacks the job related expertise to provide guidance to the protégé.
Interpersonal competencies	Mentor lacks skills in dealing effectively with protégé on an interpersonal level.

Mismatched values	Poor fit in the mentor-protégé relationship due to different personal and/or professional values (e.g. ethics, time spent at work versus time with family).
Mismatched personality	Poor fit in the mentor-protégé relationship due to differences in personality.
Mismatched work styles	Poor fit in the mentor-protégé relationship due to differences in work styles. For example, one person likes to try new ideas and the other prefers to stick with what has worked in the past.
Bad attitude	Mentor has a negative attitude about the organization, the job, and/or is generally bitter or unhappy.
Personal problems	Mentor has personal problems that interfere with his/her ability to mentor effectively, such as marital problems or drinking problems.
Sexual harassment	Mentor gives protégé unwanted sexual attention.

Source: Simon & Eby (2003)

Les causes de ces mauvaises expériences sont variées, mais il est possible de constater que quelques-unes d'entre elles sont liées au jumelage entre mentor et mentoré. Il y a parfois divergence de valeurs, de personnalités, de fonctions ou de styles de travail. Les auteurs dénotent également des problèmes liés au comportement de l'un des membres du duo. Ils soulignent la présence d'actes relevant de la tyrannie, du sabotage, de la négligence, de l'exclusion ou encore d'avances sexuelles non désirées. Certaines personnes ne possèdent pas les aptitudes interpersonnelles ou techniques pour occuper le rôle de mentor, ce qui peut nuire à la relation mentorale. Finalement, il peut y avoir des personnes ayant une mauvaise volonté et peu d'honnêteté qui réussissent à faire partie du programme de mentorat et qui viennent freiner le déroulement de la relation entre le mentor et le mentoré.

Pour sa part, Knackstedt (2000) résume dans ses travaux les impacts négatifs qui peuvent être associés au mentorat, particulièrement dans un contexte de mauvais jumelage. La productivité peut être négativement affectée, l'estime de soi du mentor ou du mentoré peut être diminuée, il peut y avoir un sentiment de frustration si les objectifs ne sont pas atteints, une mauvaise entente entre les participants peut occasionner le blocage de promotion pour le mentoré, des erreurs peuvent être commises et entraver le bon déroulement de la démarche, la jalousie entre les membres de la dyade peut nuire à l'interaction et être la source de sabotage, des actes sexuels peuvent venir entraver la relation et causer des torts importants, une dépendance peut s'installer chez le mentoré face à son mentor, tout comme une suridentification au mentor peut être vécue et être nuisible (Knackstedt, 2000 : 6). L'auteur mentionne que la littérature attribue majoritairement ces dysfonctions à une mauvaise forme et structure du programme de mentorat, d'où l'importance d'une bonne coordination et des attentes très claires de la part de la direction.

De son côté, Shea (1994) a relevé sept catégories de problèmes qui pouvaient être présents dans le mentorat. Tout au long de la relation, il ne faut pas que les participants perdent de vue leurs objectifs et l'attention qu'ils doivent porter à l'avancement et au développement de la carrière du mentoré. Il faut aussi être conscient de la difficulté à évaluer les coûts et retombées associés au programme de mentorat. Les changements ne sont pas toujours perceptibles. Une vigilance doit prévaloir à l'égard des commentaires négatifs. Cela rappelle encore l'importance de bien choisir son mentor. Les compensations et les encouragements doivent également être bien présents dans la relation. Une attention doit

être portée aux comportements qui sont présents lors de la relation. Ces derniers peuvent ne plus convenir au contexte actuel et au besoin de cheminement du mentorat. Le mentoré tout comme le mentor doivent discuter ouvertement. Quelquefois, le mentoré peut accepter les faits et gestes du mentor, sans être en mesure de nuancer. S'il y a controverse, il faut que la relation soit ouverte à la discussion. Shea fait une mise en garde concernant le sexe des personnes impliquées dans la relation mentorat. En milieu de travail, cela peut facilement être une source d'insinuation, de rumeur et de persécution. Ces éléments sont à surveiller pour éviter les dérives (Shea, 1994 : 75).

2.1.11. Mentorat et technologie : le cybermentorat

Suite aux bénéfices et aux mises en garde reliées à l'instauration d'un dispositif de mentorat, passons maintenant aux avancées technologiques en lien avec le mentorat. Tout comme notre environnement, le mentorat a connu une évolution à l'égard de l'évolution de la technologie. Grâce aux avancées des moyens de communication, le cybermentorat (e-mentoring) a pris naissance. Hamilton et Scandura (2003) décrivent le cybermentorat ainsi : « *e-mentoring refers to the process of using electronic means as the primary channel of communication between mentors and protégés* » (Hamilton & Scandura, 2003: 388). Leur article intitulé *E-mentoring: Implications for organizational learning and development in a wired world* paru en 2002, donne un aperçu de ce qu'est le cybermentorat et apporte des nuances en comparant cette nouvelle façon de faire au mentorat traditionnel qui prévaut actuellement. La principale différence touche à la manière d'interagir. Dans une relation de cybermentorat, l'informatique est utilisée pour créer des rencontres de personne à personne.

Un des principaux avantages de cette approche est de fournir une plus grande flexibilité, autant aux mentors qu'aux protégés. En effet, en utilisant des ressources électroniques, ce type de relation permet à un plus grand nombre de personnes de participer au programme. Les frontières géographiques sont abolies, le temps de quelques rencontres informatiques. De plus, la notion de soutien peut être plus constante et rapide. Grâce au cybermentorat, une plus large catégorie de mentors devient disponible, ce qui augmente la diversité possible dans le choix des mentors. Par le fait même, les auteurs notent que grâce aux nouvelles technologies de l'information et des communications, il y a une diminution des barrières sociales. Cela évite également aux personnes qui ont de la difficulté au plan social d'avoir à vivre une rencontre de face-à-face. Ainsi, le jumelage est davantage basé sur le partage d'intérêts. En plus d'offrir des horaires de travail flexibles et variables, le cybermentorat permet un transfert d'information direct. L'accès facile au mentor permet aussi de restreindre les contraintes de temps et les conflits d'horaire souvent rencontrés dans le mentorat traditionnel. Hamilton et Scandura soulignent que les avancées technologiques permettent dorénavant une meilleure communication (Hamilton et Scandura, 2003 : 389).

Selon cet article, le cybermentorat peut être introduit dans tous les types de mentorat, que ce soit en réseau, en équipe, multiple, ou en dyade. Afin de démontrer que le cybermentorat peut être considéré au même titre que le mentorat traditionnel, Hamilton et Scandura présentent le tableau suivant :

Tableau 0.7 : Distinction entre le cybermentorat et le mentorat

E-MENTORING EXCHANGE	MENTORING FUNCTION
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Career coaching guidance and advice on career opportunities on-line and through e-mail conversations ◆ E-mail conversations and attachments on resume writing instruction, review, and feedback ◆ Electronic collaboration on projects and research ◆ Invitation to present project or research 	<p style="text-align: center;">Vocational</p> <p>Electronic conversations directing, instructing, and/or providing career information. In addition to e-mail attachments, this can be supported through electronic bulletin postings.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ◆ E-mail conversations on life events ◆ E-mail support comments and feedback ◆ Use of emoticons to enhance comments ◆ Shared Internet humor 	<p style="text-align: center;">Psychosocial</p> <p>Electronic conversations dealing with personal life topics. Electronic chemistry can be developed through shared life events and trust development. This can be supported through general e-mentoring and e-protégé training, as well as Netiquette training.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Posting e-mentor resume ◆ Posting awards and recognition e-mentor has garnered ◆ E-mentor discussion of personal career path and influence on personal success 	<p style="text-align: center;">Role-modeling</p> <p>Electronic conversations relating to e-mentor successes. This can be supported through electronic posting of resumes and awards as well as public recognition of e-mentors on electronic bulletins.</p>

Source : Hamilton et Scandura (2003)

Tout comme le mentorat traditionnel, le cybermentorat s’insère dans une structure formelle qui contribue à son succès. Finalement, autant pour le mentorat traditionnel que pour le cybermentorat, les ressources sont mises à contribution et l’implication des différents acteurs est nécessaire.

2.1.12. Recherches récentes, de nouvelles possibilités

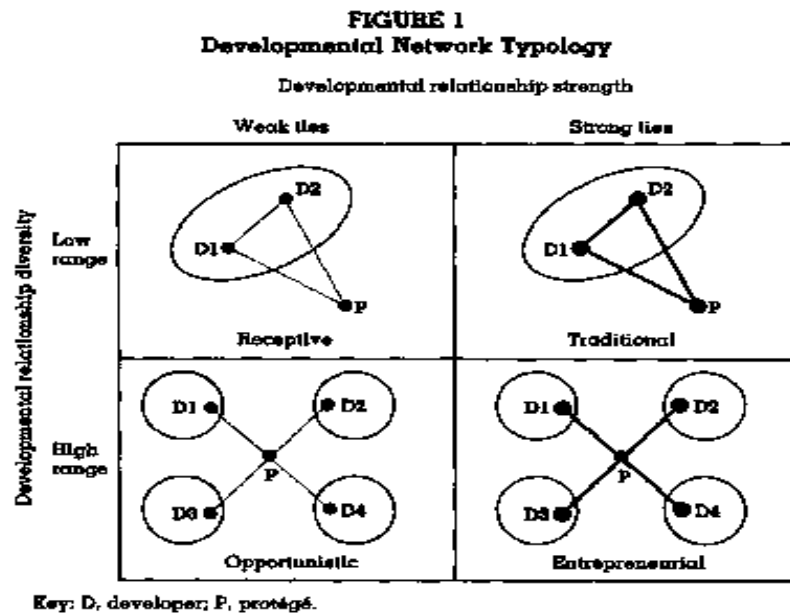
Dans son article *Reconceptualizing mentoring at work : a developmental network perspective* publié en 2001, Kram précise que sa première approche, en 1985, était basée sur l’idée qu’un individu reçoit une assistance mentorale de plusieurs personnes (parents, collègues, communauté) et que sa recherche s’orientait dans une perspective de réseau social. En 2001, elle propose, avec Higgins, une typologie de réseau de développement (developmental network). Ce concept est défini comme suit : « *We define an individual’s developmental network as the set of people a protégé names as taking an active interest in*

and action to advance the protégé's career by providing developmental assistance » (Higgins & Kram, 2001: 268).

Dans ce réseau de développement, deux dimensions principales sont élaborées : la diversité du réseau de développement individuel et la solidité de ce réseau. Higgins et Kram considèrent le mentorat comme un phénomène de relations multiples. En contexte actuel de travail, les auteures mettent en évidence quatre principaux changements qui affectent le déroulement de la carrière et qui modifient donc la nature de la relation de développement individuel. Premièrement, les auteures constatent que les relations du travailleur avec son emploi ont changé. Les travailleurs ont maintenant besoin de porter leur regard au-delà de l'organisation et de multiplier leurs relations envers des gens susceptibles de leur fournir une assistance en lien avec leur développement. Deuxièmement, les changements technologiques viennent de plus en plus affecter la forme et la fonction de la carrière de l'individu. Pour favoriser son développement, l'individu doit donc aller chercher des relations qui proviennent de diverses sources, autant dans l'organisation qu'à l'extérieur. Troisièmement, la nature changeante des structures de l'organisation fait en sorte qu'il devient difficile de trouver un mentor. En effet, il est difficile de compter sur la structure de l'organisation pour s'assurer de la disponibilité et de la fidélité du mentor, ce dernier étant aussi sujet aux nombreux changements. Finalement, la diversité au sein du personnel de l'organisation peut être une barrière importante au développement d'une relation.

En tenant compte des facteurs externes qui influencent les travailleurs, les auteures ont élaboré une approche qui différencie les mentors des parrains (*sponsor*). Ces derniers, comparativement aux mentors, accordent une importance plus grande au développement de la carrière qu'au développement psychosocial. Higgins et Kram nomment le parrain «développeur» (*developer*). Différents types de relation sont alors possibles, dépendant de la diversité des relations et de la solidité des liens les unissant. Il est donc possible de développer quatre formes de relation : entrepreneur, opportuniste, traditionnelle et réceptive. En voici l'illustration graphique :

Illustration 0.3 : Réseau du développeur selon Kram (2001)



Source : Kram (2001)

Ce modèle est le résultat de la pensée de Higgins et Kram et des mises au point apportées au modèle de 1985. Les adaptations actuelles qu'a apportées Kram, avec l'aide de Higgins, à son modèle tiennent compte du caractère changeant du milieu du travail. Le tableau 2.8. met en lumière cette nouvelle conceptualisation du mentorat.

Tableau 0.8 : Conceptualisation passée et présente du mentorat

TABLE 1
Past and Present Conceptualizations of Mentoring

Phenomenological Boundaries	Traditional Mentoring Perspective	Developmental Network Perspective
Mentoring relationship(s)	Organizational Hierarchical Single dyadic relationship Focus on protégé learning Provided in sequence of relationships throughout career	Intra- and extraorganizational (e.g., profession, community, family) Multilevel Multiple dyadic/networked relationships Mutuality and reciprocity Provided simultaneously by multiple relationships at any given time in career
Functions served Levels of analysis	Organization/job related Dyad level	Career/person related Network level and dyad level

Source : Kram (2001)

2.1.12.1. Poursuite des travaux de Kram : les précisions de Friday et Grenn

Grâce à la collaboration de collègues du College of Business Administration et de la Florida A&M University, est paru l'article intitulé *A reconceptualization of mentoring and sponsoring*. Dans cet article, Friday et Grenn élaborent, suite à l'article de Higgins et Kram (2001), une reconceptualisation du mentorat en distinguant le terme mentorat de parrainage. Les auteurs se basent sur les deux arguments avancés par Higgins et Kram pour proposer des changements dans le domaine du mentorat. Le premier argument relève du manque de clarté et de consensus par rapport à la définition de mentorat, de ses processus et du rôle de parrainage. Le deuxième élément concerne les mentorés formels et informels qui ne reçoivent pas toujours le soutien relativement à leur carrière de la part du mentor. Ce manque de soutien fait en sorte qu'ils sont alors parrainés et non mentorés. En réponse au premier argument, Friday et al. entraînent le lecteur dans la revue de différents écrits. Au cours de leur recherche, ils ont étudié de nombreux auteurs et ont identifié les définitions qui étaient données de mentorat, mentor et parrain. Il en ressort que le parrainage est parfois vu comme étant inhérent à la relation de mentorat (par exemple pour Kram), alors que pour d'autres auteurs, il en est une sous-fonction (par exemple pour Noe et Scandura) (Friday et al., 2004 : 637). À la suite de ce constat, les auteurs proposent une définition du rôle du mentor et du parrain. Le mentor est un judicieux conseiller de confiance ou encore un professeur, alors que le parrain est une personne qui propose ou soutient la candidature d'une autre personne (mentoré) en vue d'une promotion (Friday et al., 2004 : 637-638).

Une autre critique à propos du mentorat formel et informel avancée par Higgins et Kram souligne le fait que le programme formel met plus d'emphasis sur les bénéfices éventuels, comparativement à la relation informelle. La perception du mentor et les conséquences de la relation sont divergentes. Par la suite, la phase d'initiation ne revêt pas le même caractère volontaire dans les deux programmes. En s'appuyant sur Kram, les auteurs mentionnent le déséquilibre entre le soutien apporté à la carrière et le soutien psychosocial. En effet, dans la relation formelle, il y aurait une difficulté à promouvoir les deux fonctions au détriment du soutien à la carrière. Comme le parrain et le mentor peuvent être deux personnes différentes ou encore une seule et même personne, les auteurs suggèrent que « *mentors be selected when they need to enhance their competence and effectiveness on the job, and that sponsors be selected to assist them in advancing within the organization* » (Friday et al., 2004 : 641). De ce fait, les deux types de relations peuvent être indépendants ou cumulatifs, et ce, à différentes étapes de la carrière du mentoré.

Suite à ces propos, les auteurs se questionnent à savoir si une personne qui n'occupe par la fonction de l'avancement et de la mobilité professionnelle, mais qui agit au niveau de toutes les autres fonctions peut être considérée comme un mentor. Dans cette perspective, le mentor n'occupe pas le rôle de parrain auprès du mentoré puisque certains rôles du mentor ne sont pas remplis. Si nous nous référons à Kram et à sa théorisation, dans un cas comme celui-là, nous ne pouvons parler de mentorat, car les deux fonctions essentielles reliées à la fonction psychosociale et à l'avancement de carrière ne sont pas présentes. Toutefois, Friday et al., suite à leur recherche, répondent qu'il est possible de considérer cette situation comme un acte de mentorat. Ils soulignent néanmoins qu'un mentor n'est pas un parrain. La variété des définitions et le mouvement entre le formel et l'informel sont deux éléments qui soulignent la distinction entre le mentorat et le parrainage. Ces phénomènes sont distincts, pas mutuellement exclusifs, et possiblement non concurrentiels

(Friday et al., 2004 : 641). En guise de conclusion, Friday et al. soulignent que ces concepts manquent de clarté et de rigueur scientifique et qu'une chose est certaine, ils ne devraient pas être utilisés de façon interchangeable.

2.2. PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE : PARTIE 2

2.2.1. Qu'est-ce que l'organisation apprenante?

Dans la littérature, nous avons rencontré plusieurs nuances au concept d'organisation apprenante. La première distinction qu'il nous apparaît pertinent d'établir est celle entre les concepts d'organisation apprenante et d'apprentissage organisationnel. Ces termes proviennent de la traduction des termes « learning organization » et « organizational learning ».

Lors de nos recherches, nous avons porté attention à l'explication que donne Marquardt (1996). Ce dernier identifie la différence entre « learning organization » et « organizational learning » de la façon suivante :

«In discussing learning organization, we are focusing on the what, and describing the systems, principles, and characteristic of organizations that learn and produce as a collective entity. Organizational learning, on the other hand, refers to how organizational learning occurs, i.e., the skills and processes of building and utilizing knowledge. Organizational learning as such is just one dimension or element of a learning organization » (Marquardt, 1996: 19).

Les principaux auteurs qui ont élaboré les bases de ces deux concepts sont de langue anglaise. Nous avons donc été confrontée à la barrière de la langue et à la nécessité de traduire ces termes. *Learning organization* et *organizational learning* trouvent difficilement leur correspondant dans la langue française. Si nous prenons uniquement le terme *learning*, il se traduit par apprentissage (savoir) et renvoie à l'action d'apprendre. Ce terme est souvent lié à l'éducation et à l'enseignement et peut facilement être confondu avec le terme *knowledge*. Pour mettre fin à ces ambiguïtés, l'auteur Daniel Benet (2003) a suggéré le terme « apprenance ». Quant à lui, ce mot est le plus approprié et n'est pas nécessairement lié à l'éducation et à l'enseignement. Pour sa part, Moingeon (1996) mentionne que « *la traduction de organizational learning par apprentissage organisationnel est quelque peu réductrice, car elle laisse penser que l'action d'apprendre se limite à l'apprentissage de savoir-faire* » (Moingeon, 1996 : 37).

En tenant compte de ces différentes critiques, nous avons choisi, pour la suite de notre projet de recherche, d'opter pour le terme organisation apprenante (*learning organization*). Ce terme est généralement utilisé et mieux compris des chercheurs.

Afin de s'assurer d'une compréhension commune de ce concept, Pelletier et Solar (1999) expliquent les grandes dimensions que nous retrouvons dans ce concept.

« L'organisation apprenante réfère :

- à l'apprentissage réalisé à différents niveaux collectifs de l'organisation, sinon dans l'organisation tout entière; il ne s'agit donc pas de la somme des apprentissages individuels;
- fait preuve de capacités de changement dans sa structure, dans sa culture, dans la conception du travail et dans les représentations;
- accroît la capacité des individus à apprendre;
- requiert une large participation des employés, et même des clients, dans la prise de décision, le dialogue et le partage de l'information;
- promeut une approche systémique et la construction d'une mémoire organisationnelle » (Pelletier & Solar, 1999 : 2)

Bien que la définition que nous venons de donner soit complète et englobe la majorité des éléments, il est important de voir les variantes qui sont proposées par les divers auteurs. Il faut également mentionner que plusieurs secteurs et domaines d'études ont utilisé ce terme. De nos jours, l'organisation apprenante convient autant aux systèmes hospitaliers, municipaux, aux technologies de pointe qu'au secteur de l'enseignement. De notre côté, pour mieux comprendre les implications de cette pratique, nous nous sommes concentrée sur les auteurs qui abordaient l'apprentissage au cœur de l'organisation. Dans les sections suivantes, nous tenterons de dresser un bref portrait de l'apport des auteurs qui ont marqué la recherche en ce sens.

2.2.2. Fondements élaborés par Argyris

Professeur à Harvard, Chris Argyris a étudié plusieurs facettes de l'organisation. Il s'est entre autres associé à Donald Schön pour élaborer les théories de l'apprentissage individuel et organisationnel. Dans son livre *Savoir pour agir*, Argyris énonce dès les premières pages un des principes fondamentaux de son approche, disant que l'action est guidée par la théorie (Argyris, 1995 : 21). Les recherches d'Argyris conduisent à une recherche-intervention qui vise le développement de l'organisation en passant par l'individu. Essentiellement, il faut que ce dernier développe de nouvelles théories d'usage afin de franchir les barrières qu'il rencontre, sans faire appel aux routines qui ne conviennent pas toujours à la situation. Au cours de ses recherches, Argyris a précisé plusieurs concepts, soit les théories d'usage, les théories professées et l'apprentissage en simple et double boucle.

Pour Argyris, sans apprentissage continu, l'individu pourra répéter un geste sans en savoir les conséquences et les retombées. Ce qui nous amène à aborder les routines défensives. Celles-ci sont l'une des principales causes de l'inefficacité de l'apprentissage (Argyris, 1995 : 28). Argyris décrit les routines défensives organisationnelles comme étant

« toute politique ou action qui évite aux individus, aux groupes, aux intergroupes et aux organisations de connaître l'embarras ou la menace et qui les empêche en même temps d'en identifier et d'en atténuer les causes. Les routines défensives font obstacle à l'apprentissage (anti-learning) et sont surprotectrices » (Argyris, 1995 : 29)

Bien que défavorables à l'organisation, ces routines défensives sont renforcées par les cultures organisationnelles. Les normes et règles de l'organisation les valident et les

protègent. Selon Moingeon, auteur qui s'intéresse aux travaux d'Argyris, « *une organisation apprend lorsqu'elle encode des expériences passées sous forme de routines, et l'ensemble des routines acquises constitue la mémoire de l'organisation* » (Moingeon, 1996 : 37). Les routines sont donc bien ancrées chez les acteurs. Les routines permettent à un individu de partager une partie de ses connaissances, et de diffuser celles-ci au sein de toute l'organisation. Cet apport est bénéfique dans la mesure où il ne brime pas la recherche de solutions appropriées aux problèmes vécus. En effet, les routines sont souvent, pour les acteurs, un savoir-faire acquis qui les a aidés dans plusieurs situations. Les individus ne tiennent malheureusement pas compte des nouvelles données et préfèrent appliquer les stratégies connues, même si elles ne sont pas adéquates à la situation. Pour abolir ces routines contre-productives, il faut qu'un changement s'opère chez l'individu sur le plan de ses actions, ainsi que dans l'organisation sur le plan des normes protectrices.

Argyris mentionne que la première chose à faire, lorsque nous désirons réduire les routines organisationnelles, est d'expliquer comment elles se constituent et se développent (Argyris, 1995 : 64). Une fois que la volonté de détecter l'erreur et de la corriger est présente, il faut déceler les écarts entre le projet et la réalité. Ces réalisations peuvent mener à deux apprentissages : l'apprentissage à simple boucle liée à la modification d'un comportement, et l'apprentissage à double boucle qui change ce qu'Argyris appelle le « programme maître », c'est-à-dire les théories d'action qui informent les acteurs des stratégies à employer pour obtenir les effets escomptés (Argyris, 1995 : 67).

Argyris a développé la notion de théories d'action et a fait ressortir un ensemble de valeurs caractérisant les stratégies choisies. Ce théoricien mentionne également que « *le comportement des individus varie beaucoup, mais que la théorie dont ils font usage pour élaborer et mettre en œuvre ce comportement ne varie pas* » (Argyris, 1995 : 68). Pour Argyris, il existe deux formes de théorie d'action, soit la théorie professée et la théorie d'usage. Moingeon (1996) résume bien la nuance entre ces deux notions : « *la distinction entre théorie professée et théorie d'usage permet de rendre compte de l'écart pouvant exister entre ce que dit une personne pour expliquer ou justifier son action (sa théorie professée) et la théorie qu'elle utilise effectivement quand elle agit (sa théorie d'usage)* » (Argyris, 1995 : 38) Il faut souligner que les modèles de théorie d'usage fixent les stratégies d'action de l'acteur, mais le laissent libre quant à la façon et au vocabulaire pour les exprimer. Argyris a développé deux modèles d'usage différents. Voici un résumé des valeurs directives de chacun des modèles :

Tableau 0.9 : Modèle des théories d'usage selon Argyris (1995)

Théorie d'usage	
Modèle 1	Modèle 2
<ul style="list-style-type: none"> ✘ Réaliser l'objectif que vous vous êtes fixé ✘ Maximiser les gains et minimiser les pertes ✘ Éliminer les émotions et sentiments négatifs ✘ Adopter la conduite que vous tenez pour rationnelle 	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Obtenir une information valide ✘ Faire un choix informé ✘ Contrôler soigneusement lorsque ce choix est mis en œuvre afin de détecter et de corriger les erreurs

Source : Argyris (1995)

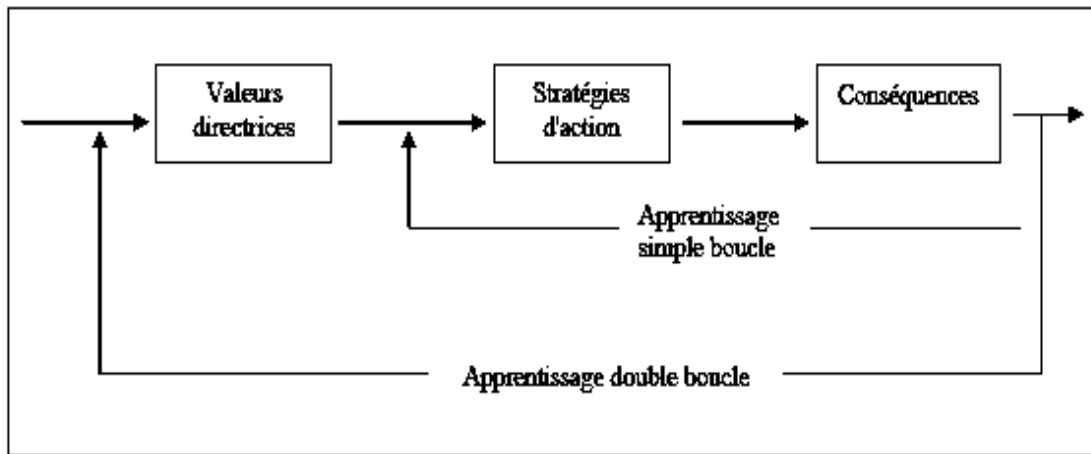
Si nous examinons de plus près ces modèles, nous constatons que le premier a plus de chance d'aboutir à des comportements défensifs et à des comportements autoréalisateurs et autojustificateurs (Argyris, 1995 : 70). En effet, un individu usant de ces stratégies sera porté à défendre sa position, à évaluer les pensées et les actes des gens qui l'entourent et à attribuer des causes à tout phénomène qu'il désire comprendre (Argyris, 1995 : 69). Il résulte souvent de l'usage de cette théorie un apprentissage restreint, composé de routines défensives. Pour aller au-delà du modèle 1, les individus doivent prendre conscience des difficultés qu'ils rencontreront. En effet, très souvent les stratégies que nous utilisons sont intériorisées et une modification des valeurs directrices n'est pas facile. Le modèle 2 amène l'individu à illustrer ses propos tout en invitant une autre personne à confronter son raisonnement et à tester la validité de ses attributions et évaluations. Cet affrontement permet d'accéder à l'apprentissage en double boucle.

Selon Argyris, nous pouvons retenir que ce sont les acteurs qui élaborent leurs actions. Ce fondement est très important puisque, comme le précise cet auteur, il n'est pas possible de rendre une organisation apprenante si elle ne le veut pas (Argyris, 1995 : 313). Une entreprise n'est devenue apprenante au sens d'Argyris que si elle a acquis de façon durable la capacité à réaliser des apprentissages en double boucle. Les membres ont alors acquis les valeurs directrices du modèle 2. Ils doivent donc être en mesure de raisonner de façon productive même lorsqu'ils sont confrontés à une situation embarrassante ou menaçante (Argyris, 1995 : 315). Comme le mentionne Moingeon, « *pour Chris Argyris et Donald Schön, le levier principal d'action se trouve au niveau des individus et de leur mode de raisonnement* » (Moingeon, 1998 : 38).

2.2.3. Apprentissage en simple, double et triple boucle

Éclaircissons ce qu'est l'apprentissage en simple et en double boucle. L'apprentissage en simple boucle « *consiste à montrer que les organisations peuvent apprendre sans modifier fondamentalement leur cadre d'action ni leurs croyances fondatrices* » (Borredon & Roux-Dufort, 1998 : 43). Ce mode d'apprentissage est donc fréquent lors d'exercices simples de résolution de problèmes où il y a un choix restreint de possibilités. Il s'agit donc principalement de correction d'erreurs. Nous parlons d'apprentissage en double boucle lorsqu'il est question des cadres de références et des modèles mentaux. Ce type d'apprentissage permet, selon Morgan (1999), de modifier sa façon de penser afin de répondre à un besoin. La modification du cadre de référence sera accompagnée d'une réflexion sur les normes de performance qui mèneront souvent à la réalisation de l'écart entre les théories utilisées et les théories adoptées (Borredon & Roux-Dufort, 1998 : 43). L'apprentissage en double boucle permet donc de jeter un double regard sur la situation et de remettre en cause la pertinence des systèmes. L'illustration 2.3 est le graphique utilisé par Argyris pour démontrer l'apprentissage en simple et en double boucle. Ces énoncés nous amènent à constater les bénéfices de l'apprentissage en double boucle en lien avec la relation mentorale. En effet, nous nous questionnons à savoir si le dispositif de mentorat favorise l'apprentissage et la remise en question des cadres de référence.

Illustration 0.4 : Deux boucles d'apprentissage selon Argyris (1995)



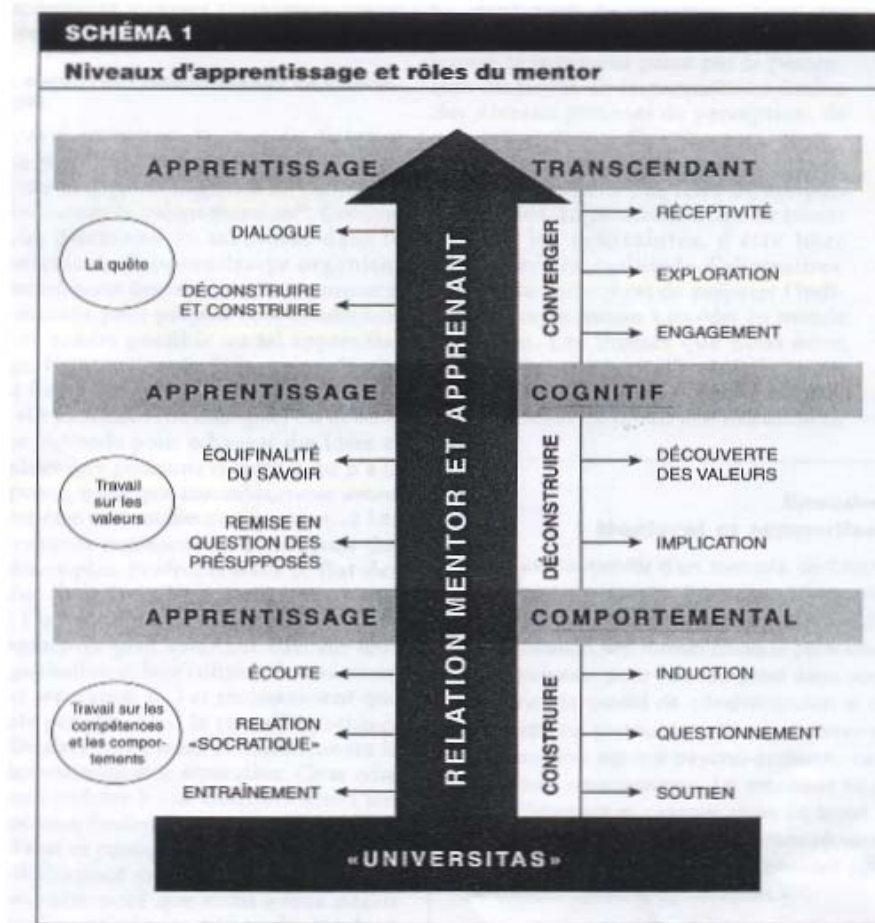
Source : Argyris (1995)

Sans être un apport d'Argyris, nous retrouvons, dans la littérature, l'apprentissage en triple boucle tel que développé par Bateson (1980). Il semble important de mentionner ce niveau d'apprentissage puisqu'il est relié à la théorie d'Argyris et à l'apprentissage en simple et double boucle. Au cours des années, nous avons effectivement assisté à un approfondissement de cette notion. Le niveau d'apprentissage en triple boucle va plus loin dans la modification de l'individu. Au deuxième niveau (double boucle), l'individu remet en cause ses cadres de référence et ses modèles mentaux. Le troisième niveau apporte une perspective différente et questionne les valeurs et les attitudes de l'individu. Nous assistons alors à une redéfinition profonde de l'identité propre de l'individu (Borredon et Roux-Dufort, 1998 : 43). Ayant pris connaissance de cette théorie, nous avons cherché à en savoir davantage. Borredon et Roux-Dufort allient dans leur étude le mentorat et l'organisation apprenante par le biais de l'apprentissage en triple boucle. Ces auteurs ont comme prémisses

qu'« *une véritable communauté d'apprentissage dans l'entreprise ne peut exister qu'à travers la présence de personnes capables de créer des contextes et des moments d'inspiration qui conduisent leurs collaborateurs à s'engager sans contrainte dans une recherche collective de sens en quête d'authenticité* » (Borredon et Roux-Dufort, 1998 : 42).

C'est dans cette optique qu'ils définissent trois formes d'apprentissage organisationnel. Lors des transitions et des transferts d'un type d'apprentissage à l'autre, plusieurs difficultés et blocages sont rencontrés. Pour les contrer, les auteurs préconisent l'instauration de mentors qui, par le dialogue, favoriseront la réalisation d'une organisation apprenante. Le mentorat devient donc l'élément qui permet aux individus de passer d'un apprentissage en simple boucle à un apprentissage en double boucle et ensuite à un processus en triple boucle. L'illustration du graphique 2.5. démontre bien les différents niveaux d'apprentissage de leur modèle ainsi que les obstacles possibles à l'atteinte de chacun des niveaux.

Illustration 0.5 : Niveaux d'apprentissage et rôles du mentor



Source : Borredon & Roux-Dufort (1998)

Dans le processus en triple boucle, Jensen (2005) renoue, pour sa part, davantage une explication en lien avec l'individu et l'interprétation faite selon le contexte. Un apprentissage en triple boucle permet une plus grande distinction entre la théorie d'usage et la théorie d'action. En matière d'apprentissage organisationnel, l'auteur précise que pour que l'organisation profite du savoir individuel, ce dernier doit être retourné sous forme d'information. La complémentarité des savoirs individuels permettra de répondre aux besoins de l'organisation et de ses actionnaires. La redondance a donc une place importante dans ce processus de diffusion de l'information. En effet, cette répétition permettra le dialogue où un fondement cognitif commun pourra être acquis, favorisant la formation d'équipes partageant un contexte commun. Avec la coordination et la coopération des acteurs de l'organisation, la résultante sera ainsi plus que la somme des savoirs individuels. Jensen ajoute également qu'en échangeant l'information avec beaucoup de détails, les individus pourront trouver les fondements de l'information et la transformer en nouvel apprentissage (Jensen, 2005 : 63).

2.2.4. Être un praticien réflexif actif

Donald Schön est un philosophe de la formation qui a concentré ses études sur les systèmes d'apprentissage, la relation entre la « réflexion en action » et les activités professionnelles. Il a également étudié l'organisation apprenante et l'apprentissage en double boucle. Ce dernier secteur a été élaboré principalement en collaboration avec Chris Argyris.

Schön publie en 1994 l'ouvrage qui a popularisé ses recherches : *Le praticien réflexif*. Cet auteur mentionne que le « *savoir systématique fondamental d'une profession* » possède quatre propriétés qui sont : *spécialisé, balisé, scientifique et standardisé* » (Schön, 1994 : 39). Ces caractéristiques sont hiérarchisées. Les principes généraux dominent le haut de la pyramide, alors que la résolution de problèmes concrets en constitue le fondement de base. Ces notions nous permettent de mettre en perspective l'importance du savoir tacite. En effet, malgré le fait que certaines règles et normes régissent un corps d'emploi, l'occupant du poste doit savoir les traduire et les adapter aux situations qu'il rencontre. La précision de cette application doit connaître certains ajustements au fil de l'acquisition d'expérience. Schön apporte cette précision :

« Nous sommes souvent incapables d'expliquer ce que nous connaissons (...) habituellement, notre savoir est tacite, implicite dans nos modèles d'action et dans notre compréhension des éléments avec lesquels nous traitons. Il semble raisonnable de dire ici que notre savoir est dans nos actes. (...) Même chose pour le professionnel. Son travail quotidien dépend d'un savoir pratique tacite, (...) même lorsqu'il utilise consciemment des théories et des techniques, il s'appuie sur des reconnaissances, des jugements et des compétences qui sont tacites » (Schön, 1994 : 76).

Cela vient donc appuyer le fait que notre savoir-faire est contenu dans l'action et que nous n'avons pas nécessairement besoin d'effectuer une opération intellectuelle préalablement à l'action (Schön, 1994 : 77-78).

Pour Schön, le savoir possède trois caractéristiques importantes qui font en sorte que nous parlons de savoir en cours d'action. Premièrement, la spontanéité est très présente dans nos gestes ou jugements. Nous n'avons pas besoin de réfléchir avant ou pendant l'exécution de ces derniers. Deuxièmement, nous ignorons souvent l'origine de l'apprentissage de nos actions. Il est très difficile de savoir où nous avons appris à agir ainsi. Tout ce que nous savons c'est que nous appliquons intuitivement différents comportements. Troisièmement, nous sommes souvent incapables de décrire le savoir qui compose nos actions. Cela s'explique par le fait que nous avons assimilé nos savoirs et qu'ils font partie intégrante de nos gestes et perceptions. Il est également possible que nous n'ayons jamais eu connaissance de l'apprentissage fait.

L'approche de Schön s'attarde donc sur la prise de conscience de ces savoirs et gestes intuitifs et spontanés. En réfléchissant en cours d'action ou sur l'action, nous devenons chercheur en contexte de pratique (Schön, 1994 : 97). À chaque nouvelle situation, l'individu construit une nouvelle théorie qui n'est pas contrainte par des règles ou principes. Lorsqu'il parle du gestionnaire en action, Schön mentionne qu'il tente comme

tout individu de critiquer la situation dans l'immédiat, de la restructurer et de vérifier sa compréhension du phénomène.

Schön mentionne aussi que le gestionnaire puise à même la réserve de savoirs de l'organisation et qu'il adapte ceux-ci aux circonstances présentes. En agissant ainsi, « *il agit comme un agent d'apprentissage pour l'organisation en augmentant ou en restructurant par sa recherche actuelle le répertoire de savoirs mis à la disposition d'une prochaine recherche* » (Schön, 1994 : 290-291). Nous constatons donc l'importance de l'ouverture des structures de l'organisation, « le système d'apprentissage » pour que le nouveau savoir circule et facilite ce processus.

2.2.5. Organisation comme source d'information

Grâce à son livre *Images de l'organisation*, Morgan (1999) partage avec ses lecteurs différentes visions de l'organisation qui permettent une réflexion critique sur le sujet. Les différentes métaphores utilisées permettent d'aborder plusieurs avenues théoriques dont celle de l'organisation apprenante. Ce Canadien d'origine s'appuie sur des métaphores pour transmettre les différentes visions de l'organisation présentes dans la littérature et de leurs problématiques.

Morgan considère l'organisation comme un système d'information. Lorsqu'une organisation doit prendre une décision, elle fait inévitablement appel à l'information qu'elle possède. Toutefois, l'auteur souligne que les individus doivent souvent agir sans avoir l'information complète et en ignorant les conséquences de leurs gestes. En plus de cette limite, il est fréquent que les gens n'explorent qu'un nombre limité de solutions et qu'ils les appliquent à grande échelle, sans tenir compte du contexte particulier de la situation. Cela fait donc en sorte que les individus sont souvent incapables d'attribuer une valeur précise aux résultats produits (Morgan, 1999 : 74). Afin d'améliorer la circulation d'information, le défi de l'organisation est maintenant de renouveler le concept d'apprendre à apprendre et de l'adapter au contexte contemporain. Cette forme d'apprentissage doit permettre la rétroaction négative, c'est-à-dire détecter et corriger les erreurs dans le but que ce processus devienne automatique. À l'aide de ce processus, l'organisation devrait diminuer les comportements routiniers.

Jensen (2005) est un autre auteur qui a regroupé l'organisation et l'information. Ce chercheur du Danemark s'est concentré sur l'apprentissage et les processus qui y sont reliés. Les notions importantes de sa théorie sont regroupées autour des termes données, information, savoir et contexte. Pour lui, les données doivent être recueillies par les individus qui les transformeront en information. Les informations serviront à augmenter le savoir, tout en tenant compte du contexte dans lequel le transfert se fait. Cette chaîne d'éléments amène l'auteur à dire que l'organisation apprenante existe uniquement dans la relation entre les individus et l'organisation (Jensen, 2005 : 55). Il faut donc que l'organisation crée les occasions où l'information pourra être partagée entre les individus et convertie en savoir. L'auteur amène le processus de transformation suivant dans la chaîne de l'apprentissage : *données* → *information* → *savoir* → *action* → *apprentissage* → *nouveau savoir*.

Pour Morgan (1999), une organisation fonctionnant dans un vaste système d'information doit acquérir quatre aptitudes afin d'augmenter son potentiel. Premièrement, elle doit savoir analyser et anticiper le changement dans les milieux environnants. Deuxièmement, cette entreprise doit acquérir la capacité de mettre en doute ses normes d'exploitation et ne doit pas hésiter à y apporter les changements désirés, de remettre en question ses prémisses, ses paradigmes et ses visions. Troisièmement, l'organisation doit se munir d'une direction stratégique qui reflétera ces préoccupations. Quatrièmement, l'organisation doit tenter de devenir experte dans l'art d'apprendre à apprendre et cela dans une vision de long terme (Morgan, 1999 : 85).

Morgan adopte également une perspective qui «*nous invite à penser à des systèmes dont les qualités de l'ensemble sont incluses dans toutes les parties de sorte que le système a la capacité de s'auto-organiser et de se régénérer d'une manière durable*» (Morgan, 1999 : 95). Pour cela, il favorise, entre autres, une vision où il faut «*construire le "tout" dans les "parties"*». Grâce à un «*esprit organisationnel*», Morgan préconise l'aménagement de la production qui permet «*de croître tout en restant petits*» (Morgan, 1999 : 99). Cela peut se faire au moyen de l'interchangeabilité des compétences, de la créativité et de l'autonomie des employés, de l'innovation technologique et de l'apprentissage en double boucle.

2.2.6. Cinq dimensions de l'organisation apprenante

Senge n'est pas à l'origine de l'organisation apprenante, mais en est un promoteur très important. En effet, c'est lui qui a réactualisé ce concept et qui l'a fait connaître auprès d'une population plus large. Cet auteur est influencé par différents domaines et inclut dans son cadre théorique des champs et courants de pensées tels que la cybernétique, la théorie du chaos, les travaux de Gregory Bateson, de Russell Ackoff, d'Éric Trist, de Ludwing von Bertalanffy et du Santa Fe Institute. Ce chercheur du Massachusetts Institute of Technology (MIT) propose que les acteurs de l'organisation optimisent l'apprentissage. En agissant ainsi, ils créeront l'organisation apprenante (Edmondson et Moingeon, 1998). Senge s'est inspiré de la dynamique des systèmes de Forrester et des routines défensives d'Argyris pour construire sa théorie (Easterby-Smith et al., 2004 : 374). Il propose de baser l'organisation apprenante sur des disciplines fondamentales qui sont la pensée systémique, la maîtrise personnelle, la remise en question, la vision partagée et l'apprentissage en équipe.

Ses ouvrages, *La cinquième discipline* (1990), *Le guide terrain de la cinquième discipline* (1994), *La danse du changement* (1999) et *Presence: Human Purpose and the Field of the Future* (2004), expliquent sa conception et raffine le concept d'organisation apprenante en organisation intelligente. Pour Senge, cela signifie :

«des organisations dont les membres peuvent sans cesse développer leurs capacités à atteindre les résultats qu'ils recherchent, où de nouveaux modes de pensée sont mis au point, où les aspirations collectives ne sont pas freinées, où les gens apprennent en permanence comment apprendre ensemble» (Senge, 1990 : 19).

Suite à cette définition qui établit bien les bases de la théorie de Senge, reprenons les cinq disciplines fondamentales.

- La maîtrise personnelle

La maîtrise personnelle apparaît comme un élément central puisque, sans la volonté et l'adhésion des membres du personnel à un projet d'envergure, il sera impossible de développer l'organisation à son maximum. Comme le mentionne Senge, la vocation et la capacité à apprendre d'une organisation ne peuvent être plus grandes que celles de ses membres. Afin de favoriser le développement de cette aptitude, l'organisation doit instaurer un climat favorable. Pour cela, les employés devront sentir que les démarches de maîtrise personnelle sont valorisées dans l'organisation et que ce processus de formation est continu (Senge, 1990 : 220). Il va sans dire que l'organisation favorise le libre cours aux expressions personnelles, à la créativité et aux diverses visions lors d'échanges et de dialogues collectifs.

- La remise en question

Lorsque nous parlons de remise en question des modèles mentaux, cela apparaît comme un simple processus de réflexion sur l'action. Toutefois, cela n'est pas facile et demande une discipline personnelle stricte où l'auto-analyse domine. Après avoir fait émerger nos représentations mentales, il faut savoir en faire une critique juste. Pour faciliter ce processus, l'organisation doit être à l'affût des nouveaux savoir-faire afin d'y soumettre ses propres modèles mentaux. La remise en question peut se faire en deux étapes. Premièrement, la réflexion permet de s'arrêter et d'évaluer nos modèles mentaux, leur constitution et la façon dont ils influencent nos gestes et comportements. Deuxièmement, il faut examiner nos actes et en faire une investigation. Ce type de réflexion porte notre regard sur nos attitudes face aux autres. La gestion de problème se prête bien à ce type d'analyse.

- La vision partagée

La vision partagée est un autre des éléments formant la théorie des organisations intelligentes de Senge. Avant d'arriver à un partage de la vision des membres d'une organisation, certaines conditions doivent être réunies. Le désir de partager doit émerger des membres, l'organisation ne peut les obliger. Selon Senge, lorsque cette condition est présente dans l'organisation, les gens sont prêts à apprendre et à donner le meilleur d'eux-mêmes (Senge, 1990 : 21). La complexité de cette notion réside dans le fait que pour partager une vision, cette dernière doit être commune aux différents membres, et cela sans qu'il y ait de suivisme de la part de certains individus. Pour en arriver à ce partage et à cette vision commune, chaque individu doit faire part de ses aspirations personnelles. De son côté, l'organisation doit favoriser la transparence, l'enthousiasme, la communication et l'engagement. De plus, elle doit valoriser et encourager la création de visions personnelles.

- L'apprentissage en équipe

Finalement, Senge met l'accent sur l'apprentissage en équipe. Ce processus permet d'atteindre deux objectifs importants pour l'organisation. Dans un premier temps, les équipes peuvent atteindre des objectifs supérieurs. Cela laisse donc présumer que la somme des parties est supérieure à l'addition des acteurs. Toutefois, pour arriver à de tels résultats, il faut une coordination des énergies et du potentiel de chacun des membres de l'équipe. Il faut éliminer toute forme de résistance. D'autre part, l'apprentissage en équipe est l'occasion idéale pour le développement individuel des membres. En effet, comme le souligne Senge, jamais les membres d'une équipe ne peuvent arriver à un développement aussi grand et complet que par le partage.

- La pensée systémique

Aux quatre caractéristiques de l'organisation intelligente précédemment mentionnées, Senge ajoute la pensée systémique. Cette dernière réfère au cadre conceptuel qui permet à un individu de comprendre des phénomènes dans leur intégralité. Grâce à cette compréhension, les individus seront plus enclins à changer réellement les situations auxquelles ils sont confrontés. La pensée systémique chapeaute et rallie donc les disciplines de Senge.

Il est important d'apporter une vision d'ensemble sur ces cinq disciplines. En effet, pratiquées séparément, il est facile de les maîtriser et de les appliquer à l'organisation. Toutefois, selon Senge, le défi consiste à les développer conjointement. L'auteur mentionne que c'est pour cette raison que la pensée systémique est présente et nommée comme étant la cinquième discipline. En effet, cette dernière permet de combiner toutes les disciplines en un ensemble théorique et pratique (Senge, 1990 : 28).

Avec ces différentes notions, Senge est considéré comme un auteur important et représente une référence incontournable. Grâce à ces divers guides terrain, il a su rendre accessible l'organisation apprenante. Sa vulgarisation et ses exercices pratiques sont adaptés aux contextes des entreprises.

Le modèle de Senge et le dispositif de mentorat

Le modèle de Senge représente un cadre intéressant pour un dispositif de mentorat. Il nous semble donc important d'examiner les convergences entre ces deux pratiques. Les deux ont des objectifs généraux similaires : aider au développement des connaissances et en favoriser le transfert.

Nous retrouvons comme premier point de convergence, la réflexion. Cette aptitude fait partie de chacune des pratiques. Dans le mentorat, la réflexion se fait en dyade et se concentre surtout sur les problématiques du mentoré. Au sein d'une organisation apprenante, les individus sont appelés à réfléchir ensemble sur ses propres actions et leurs impacts sur l'organisation. Cette réflexion se partage ouvertement selon un échange réciproque permettant le transfert d'information tout en stimulant la réflexion. Le partage peut se faire entre deux personnes ou au sein d'un groupe tel que les mentors et les mentorés. Pour le mentorat comme pour l'organisation apprenante, la communication est importante puisqu'elle permet le transfert de renseignements. Une bonne communication est le deuxième point de convergence. Elle favorise l'ensemble des processus de mentorat et d'organisation apprenante. Il semble également important de spécifier que dans un cas comme dans l'autre, l'implication des individus est essentielle afin de favoriser la réflexion et les échanges, au même titre que la participation de la direction. Sans cette énergie mobilisatrice, les processus ne pourront adéquatement être mis en place et procurer les bénéfices attendus. Finalement, la notion d'organisation apprenante et le dispositif de mentorat tiennent compte de l'environnement et des besoins de l'organisation.

Selon ce que nous avons couvert et analysé dans la littérature portant sur le mentorat, ces conditions favorisent le développement optimal d'un tel programme. Nous pensons que

cette association entre le mentorat et l'organisation apprenante représente une avenue originale et intéressante au niveau du développement des connaissances.

Les apports de Senge nous permettent de mettre en évidence notre problématique spécifique visant à vérifier si le dispositif de mentorat, tel que conçu dans les commissions scolaires du Québec correspond à un modèle d'organisation apprenante. Ce questionnement est rattaché à quelques sous-questions dont les réponses nous permettront de peaufiner notre vision et compréhension. Est-ce que le dispositif s'inscrit dans un apprentissage en simple, double ou triple boucle? Est-ce que le dispositif est soutenu par le secteur des ressources humaines ou par d'autres comités? Comment le dispositif de mentorat s'est-il développé dans les différentes organisations et quels sont les moyens mis en place pour le soutenir?

2.2.7. Modèle intégré d'organisation apprenante

Suite à ce survol historique sur les principaux apports de la notion d'organisation apprenante, nous allons maintenant mettre en évidence les auteurs qui ont proposé certains cadres théoriques pour vérifier ce concept.

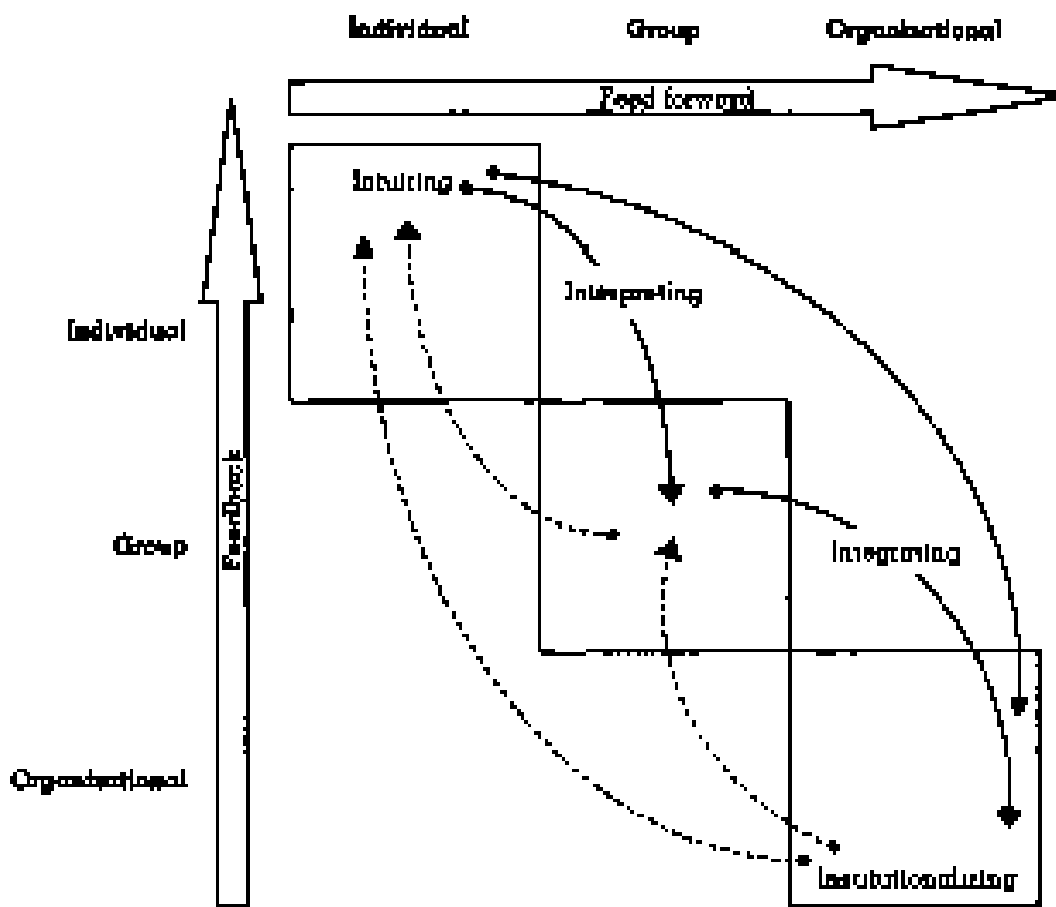
Un apport important de Crossan, Lane et White (1999) à la notion d'organisation apprenante est d'avoir construit un modèle qui combine l'individu, les groupes et l'organisation. Leur théorie est élaborée dans leur article intitulé *An organizational learning framework: from intuition to institution* (Crossan, Lane et White, 1999). Le modèle présenté par ces auteurs met l'accent sur l'organisation apprenante comme étant un processus dynamique (illustration 2.6). Il met en interaction les acteurs de l'organisation et les processus sociaux et psychologiques. Cette interaction entraîne des tensions entre l'assimilation de nouveaux apprentissages (feed forward) et l'utilisation des connaissances (feed-back). La rétroaction qui est faite de l'exploitation des connaissances par l'organisation affecte l'individu et le groupe, tandis que l'exploration des individus se transmet au groupe et par la suite, à l'organisation.

La structure des idées de Crossan et al (1999) se résume en quatre prémisses. 1- *L'organisation apprenante implique une tension entre l'assimilation de nouveaux apprentissages (exploration) et l'utilisation des notions apprises (exploitation)*. Il faut donc conserver un équilibre entre ces deux notions, ce qui permettra la survie du système et sa prospérité. L'exploration concerne le transfert des apprentissages des individus et des groupes à l'organisation, donc l'institutionnalisation des connaissances. De son côté, l'exploitation implique les connaissances que possède l'organisation et qui sont diffusées aux individus et aux groupes. 2- *L'organisation apprenante est multi-niveau : individu, groupe et organisation*. Ce concept présuppose que les idées innovatrices émanent des individus et non de l'organisation. Il est donc important de mettre en valeur tous les paliers de l'organisation. 3- *Les trois niveaux de l'organisation apprenante sont liés au processus social et psychologique : intuition, interprétation, intégration et institutionnalisation (les 4 I)*. L'intuition est la reconstitution inconsciente des schèmes ou des possibilités inhérentes au flot d'expériences personnelles. L'interprétation réfère aux explications que nous avons des idées et des présuppositions, autant celles que nous nous faisons de nous-mêmes que celles que nous démontrons aux autres à l'aide de mots et d'actions. L'intégration est le

processus par lequel nous partageons notre compréhension entre individus et coordonnons nos actions pour un ajustement mutuel. Finalement, l'institutionnalisation est le processus qui assure la routine des différentes actions. Les aspects intuition et interprétation sont associés au niveau des individus, l'interprétation et l'intégration relèvent des groupes et, finalement, l'intégration et l'institutionnalisation se retrouvent au niveau de l'organisation. Les quatre I sont établis en fonction d'une anticipation de l'avenir (feed forward) et de la rétroaction qui est faite au sein des différents niveaux. 4- *La pensée (cognition) affecte les actions (et vice versa)*. Les auteurs mettent également l'accent sur le caractère indissociable de la pensée et de l'action. Cette notion contribue à former une organisation apprenante.

Les auteurs émettent une mise en garde. L'institutionnalisation peut facilement mettre fin à l'intuition et détruire la créativité. Ce phénomène tente effectivement d'encadrer les actions des acteurs, diminuant ainsi l'autonomie d'idées. Si ces idées étaient partagées, elles auraient la possibilité de faire évoluer l'organisation et de créer par le fait même de nouvelles institutionnalisations. Cette dualité illustre bien la tension qui existe entre l'exploration et l'exploitation. Le système crée des pressions dans les deux sens, autant de l'organisation à l'individu, que de l'individu à l'organisation.

Illustration 0.6 : Processus dynamique de l'organisation apprenante



Source : Crossan, Lane et White (1999)

2.2.8. Grille pour évaluer l'organisation apprenante

Un autre apport important concerne le modèle du finlandais Raili Moilanen (2005). Ce dernier a construit un questionnaire qui tente d'évaluer et de distinguer les niveaux organisation et individu, d'une organisation. Pour bâtir son modèle, Moilanen s'est inspiré d'auteurs connus tels qu'Argyris et Schön, Senge et Pedler, Boydell et Burgoyne. Il a sélectionné ces auteurs puisqu'ils présentaient tous un point de vue holistique de l'apprentissage. Le modèle de Moilanen propose une grille d'évaluation de l'organisation apprenante (tableau 2.10). Facile à déployer et s'appliquant à plusieurs domaines, cette grille permet de catégoriser les approches d'une organisation selon une perspective organisationnelle ou individuelle. L'auteur cependant fait une mise en garde sur son outil. Il mentionne que ce dernier est basé exclusivement sur une analyse statistique et n'affiche pas une analyse complète de l'organisation (Moilanen, 2005 : 86).

Tableau 0.10 : Évaluation d'une organisation selon le niveau organisationnel ou individuel

Focalisation	Niveau organisationnel	Niveau individuel
Forces conductrices	Construire une organisation apprenante est une priorité et il y a plusieurs ressources dans votre organisation	Les leaders supportent et encouragent mes apprentissages
Trouver l'intention	L'apprentissage est vu comme un élément vital pour la compétitivité de l'organisation	Les buts de l'organisation affectent directement mon développement et mes apprentissages
Questionnement	Éliminer les obstacles d'apprentissage dans l'organisation	Je ne suis pas effrayé par les gros changements
Application	Le personnel est coaché pour maîtriser les nouveaux processus et techniques	Je suis capable d'appliquer mes apprentissages au développement de mon travail
Évaluation	Le développement des buts est significatif puisqu'ils sont évalués	Je suis capable d'évaluer les résultats et les méthodes du travail d'équipe

Source : Moilanen (2005) Traduction libre

2.3. DISPOSITIF DE MENTORAT ET ORGANISATION APPRENANTE

Jour après jour, les organisations doivent s'informer et se tenir au courant des nouvelles pratiques autant en matière de production que de gestion. Afin d'assurer la pérennité de l'entreprise, les gestionnaires doivent revoir la manière d'optimiser les compétences organisationnelles. Marquardt (1996) met en évidence un élément important et déterminant pour l'organisation. En effet, cet auteur mentionne que les personnes nouvellement embauchées se sentent démunies au cours des premières années d'emploi. Il mentionne également que pour rester concurrentiel, la lutte des entreprises se fait de plus en plus sur le plan des connaissances. L'organisation doit faire preuve d'innovation pour consolider et

mettre à jour les connaissances dans une réalité en constante évolution. Les avancées technologiques apportent aussi leur lot quotidien de défis (Marquardt, 1996 : XVI).

Le dispositif de mentorat est un moyen pouvant aider l'optimisation des connaissances pour l'organisation. Dans la littérature, une des théories qui a connu un développement intéressant au plan de l'efficacité et de la rétention des connaissances est celle touchant les organisations apprenantes tel que renouvelé par Senge (1990). Cette approche peut être considérée comme une pratique managériale multidimensionnelle et intégrée au plan des connaissances. Axée sur l'apprentissage continu du personnel de l'organisation, cette théorie met l'emphase sur la main-d'œuvre comme ressource primordiale. De plus, elle est très familière au milieu éducatif. Les premiers développements avancés par Schön et Argyris concernaient le milieu de l'éducation qui se disait être composé d'organisations apprenantes. Cette première piste de réflexion a suscité notre intérêt. C'est ainsi qu'au plan de notre problématique spécifique nous avons voulu vérifier les bases théoriques véritables d'une organisation apprenante en lien avec le dispositif de mentorat. Notre question spécifique pour ce projet de recherche prend donc la forme suivante : Est-ce que le dispositif de mentorat est un dispositif basé sur une organisation apprenante tel qu'avancée par en 1990? Plus précisément, **est-ce que le dispositif de mentorat tel que développé et appliqué depuis 2000 dans certaines commissions scolaires du Québec rencontrent les objectifs d'une organisation apprenante?**

2.4. MODÈLE THÉORIQUE RETENU

À la lumière des modèles théoriques présentés et suite à notre recension de la littérature, nous constatons que nous n'avons pas véritablement un cadre d'analyse adapté au contexte québécois et surtout qui s'inscrit dans notre problématique spécifique de recherche. Il nous est impossible d'appliquer directement les différentes notions abordées précédemment au contexte des commissions scolaires et de leur programme de mentorat. En effet, la création d'une structure précise de mentorat apporte différentes nuances qui influencent les résultats obtenus. Afin de restreindre l'analyse de nos résultats, nous avons jugé nécessaire de construire notre propre modèle à partir des informations recueillies lors de notre recension de la littérature.

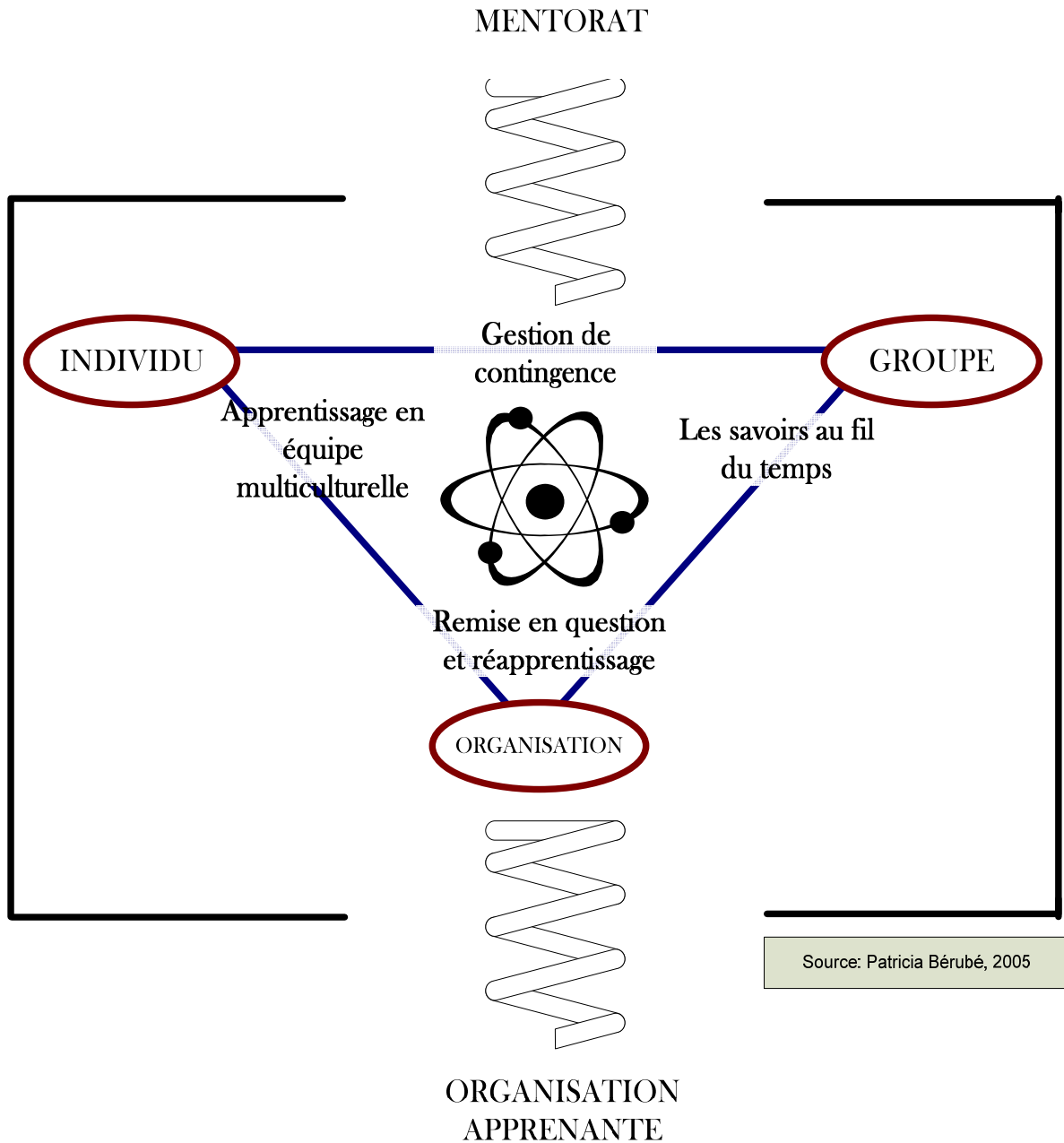
Sans spécifier les éléments du mentorat, notre modèle part de la prémisse que le mentorat est instauré dans l'organisation. Notre modèle nous amène donc à évaluer si le dispositif de mentorat tel que conçu dans les commissions scolaires permet à une organisation d'être apprenante. Afin de favoriser cette évaluation, nous avons fixé quelques caractéristiques provenant des développements scientifiques et qui fourniront les points de repère des pratiques d'une organisation. L'illustration 2.7 englobe les différents concepts de notre modèle. Les paragraphes qui suivent nous permettront d'étudier chacun des concepts.

2.4.1. Dimension multi-niveau

L'une des premières caractéristiques qui se retrouvent dans notre modèle est la dimension multi-niveau. Nous entendons par multi-niveau l'interaction entre les différents acteurs de l'organisation. La symbiose entre les individus, les groupes et l'organisation sera très

importante et contribuera à l'apprentissage organisationnel. Cet ensemble d'éléments prend la forme d'un triangle dans la représentation graphique de notre modèle et englobe les autres caractéristiques. La raison fondamentale de ce lien multi-niveau est de se questionner à savoir si une organisation est plus que la somme de ses parties tel qu'avancée par Senge (1990). Nous nous questionnons donc à savoir sur quel niveau d'acteurs l'organisation met l'accent. Ce choix aura un impact sur l'ensemble du processus.

Illustration 0.7 : Analyse d'un dispositif de mentorat en termes d'organisation apprenante



L'individu

Si une organisation favorise l'apprentissage individuel, les acteurs seront certes plus aptes à exécuter leur tâche de façon adéquate, mais nous pouvons nous demander si l'organisation profitera de façon maximale de l'expertise individuelle et si elle met en place les conditions nécessaires à son développement. Au cours des années, le savoir de l'individu contribue à élaborer certaines procédures et normes dans l'organisation. Il suffit donc à l'organisation d'enrichir la connaissance individuelle par la somme des expériences et expertises passées afin que l'individu puisse trouver de nouvelles façons de faire plus productives. Pour cela, il faut s'assurer de l'implication des employés, mais aussi des conditions à mettre en place. En effet, si les individus ne se sentent pas impliqués par le projet de l'organisation, ils ne seront pas aptes à partager et à recevoir la nouvelle information. En cas de moyens de pression contre son employeur s'il n'est pas impliqué et mobilisé, un employé pourra refuser de partager son savoir et son expertise. L'organisation se retrouvera dans l'embarras, puisque peu d'employés pourront exécuter la tâche pour laquelle une personne spécifique a été formée, encourageant des pertes de productivité. L'application d'un processus individuel peut impliquer que l'individu isolé soit restreint à suivre les règles établies par l'organisation et cela même si elles ne conviennent pas au problème vécu. Dans un tel cas, la créativité des individus qui désirent rendre l'organisation plus performante est brimée par un nombre élevé de procédures, de normes ou de routines. Cette démarche peut avoir comme impact la perte d'un avantage concurrentiel important pour l'organisation.

Les groupes

La dimension groupale a comme prémisse que la somme des savoirs d'un groupe est souvent supérieure à celle des individus le constituant. En effet, les individus qui constituent un groupe peuvent partager leur savoir et mettre en commun leur effort et cela dans un but commun. La synergie du groupe sera donc très importante et pourra contribuer à l'avancement de la tâche. Le groupe trouve sa force dans la mise en commun des idées, le partage du savoir individuel ainsi que la diffusion de méthodes efficaces et productives. Par cette occasion d'échange, les connaissances, l'expertise et le savoir des uns seront partagés avec les autres. La formation de groupes est également une opportunité pour l'organisation de diffuser sa culture organisationnelle. De plus, les membres d'un groupe qui doivent atteindre un objectif commun se référeront aux normes et règles de l'organisation tout en échangeant et en dialoguant, amenant leur raisonnement plus loin. Dans un premier temps, cela permettra aux nouveaux arrivés de connaître les principes de l'organisation ainsi que les erreurs du passé et les apprentissages qui en ont été faits. De plus, en cas de divergences d'opinions ou de valeurs, les membres de l'équipe trouveront un langage commun dans la culture organisationnelle. Le groupe peut donc servir de véhicule de transmission de la culture et de la mémoire organisationnelle. Cela implique toutefois une synergie positive.

L'organisation

Lorsque nous mentionnons l'organisation, nous faisons référence à l'ensemble de la main-d'œuvre, des ressources disponibles et à la culture développée et en co-construction (la mémoire organisationnelle, la culture, etc.). Cette culture et cette mémoire sont des ingrédients importants pour l'organisation, car ce sont des guides pour les personnes qui y travaillent. Résultant des savoirs individuels, ces normes et procédures qui se sont avérées efficaces dans le passé peuvent contribuer au succès futur. En prescrivant ces processus, l'organisation s'assure d'une cohésion. Il suffit maintenant de diffuser ces savoirs

individuels à l'ensemble de l'organisation. C'est grâce à l'institutionnalisation du savoir d'un individu qu'un groupe utilise les mêmes méthodes, parle un langage commun et est apte à atteindre un même objectif. Le fait d'appliquer à grande échelle un comportement donné sera profitable jusqu'à un certain niveau pour l'organisation, pour les individus et pour les groupes. Par exemple, si un processus est transmis à tous les employés, s'il est institutionnalisé, ces derniers se verront dans l'obligation de l'appliquer, même s'ils jugent qu'il est contre-productif. Le danger de l'institutionnalisation est donc d'instaurer des processus qui peuvent nuire à l'organisation sans les questionner.

Ces quelques faits nous amènent à conclure qu'une organisation qui se veut apprenante a tout avantage à faire interagir les dimensions : individu, groupe, organisation. C'est cette interaction qui procurera à l'organisation différents types d'apprentissage et enrichira sa compétitivité. L'importance de ces trois éléments vient justifier leur position triangulaire stratégique dans le graphique. En effet, sous forme de triangle, ils encadrent les autres caractéristiques et accentuent l'impact qu'aura l'équilibre produit par l'organisation de ces trois composantes sur les différentes pratiques.

2.4.2. Gestion de contingence

Si nous regardons l'entreprise dans son ensemble, nous constatons qu'elle est sous l'influence de son environnement. Une organisation se doit de prendre en considération toutes les formes de transformation, et cela, même si la transformation est lente et peu visible. Afin de percevoir ces subtils changements, un gestionnaire doit en tout temps porter un regard critique sur l'impact de ses actions et leurs répercussions sur son milieu. Les acteurs de l'organisation doivent également être ouverts à modifier et à adapter leur façon de faire au contexte changeant.

Il apparaît donc important que l'organisation laisse les individus anticiper les changements, les détecter, s'y préparer, les gérer et finalement en évaluer les impacts. Le facteur le plus important lorsque nous parlons de gestion de la contingence est d'être une entreprise flexible au sein de laquelle il est possible d'instaurer de nouvelles mesures qui permettront d'être à l'affût de ce qui se passe dans son environnement. En étant ouverte et flexible, l'organisation favorise le développement de son plein potentiel.

2.4.3. Apprentissage en équipe multiculturelle

Lorsque nous abordons la notion de travail d'équipe, il est principalement question d'échanges d'idées et de points de vue, et cela dans le but de faire progresser les différents membres vers un même but. Apprendre en équipe est une façon de profiter pleinement des expériences des individus. L'apprentissage en équipe peut prendre plusieurs formes. Une équipe peut apprendre grâce au compte rendu que font les différents membres d'une situation ou de l'application d'un projet. La démonstration du savoir-faire des autres et des leçons qu'ils en ont tirées servira à tous. L'apprentissage peut également se faire à travers le partage des connaissances de l'un des membres de l'équipe. Ainsi, le contenu d'une formation pourra être transmis par l'un des membres au reste du groupe. Une seule personne suivra la formation, mais les membres de l'équipe en connaîtront les principales

lignes. De plus, le réseautage est un élément important de l'apprentissage en équipe. En effet, les différents partages au sein de l'équipe permettent de déterminer les personnes-ressources à consulter en cas de besoin. Cela évite une recherche longue et fastidieuse.

Par la synergie créée grâce à la coordination des énergies, les membres de l'équipe contribuent au transfert de savoir-faire et d'expériences suite aux échanges qui ont pour but de faire avancer un projet commun. D'un autre côté, le travail d'équipe contribuera à motiver et à mobiliser les individus. Mentionnons également que les membres d'une équipe uniront leurs efforts afin de résoudre de façon plus efficace les problèmes vécus dans l'organisation. La circulation d'information sera également plus grande si les individus travaillent de concert. L'union de différents acteurs est également l'occasion d'approfondir la réflexion. Il devient ainsi possible de porter son regard sur les cadres conceptuels mis en place. L'interaction avec les collègues de travail favorise l'apprentissage en double boucle tel qu'élaboré par Argyris. L'apprentissage en équipe est une opportunité de questionner ses stratégies d'action et les valeurs qui les guident.

Les échanges des membres de l'équipe enrichiront le savoir de chacun des individus et contribueront à augmenter la performance individuelle. Certains critères amélioreront toutefois les échanges au sein de l'organisation. L'aspect multiculturel en est un que nous privilégions. Il est ici question de croiser, au sein de l'organisation, les cultures des différentes personnes, les cultures des différents services ainsi que les cultures des divers postes. Cet amalgame de pensées sera une source importante de nouvelles idées et de perceptions différentes. Cette diversité permettra d'avoir une vision plus globale et tiendra compte de plusieurs réalités.

2.4.4. Remise en question et réapprentissage

Pour effectuer une opération quotidienne, nous nous référons souvent à la façon de faire que nous avons apprise à l'origine et qui découle d'une procédure de l'organisation. Ce comportement peut être approprié lors d'actions répétitives dans un contexte statique. Malheureusement, avec le temps, les gestionnaires ont tenté d'appliquer ce principe à des tâches plus complexes, le tout dans un environnement instable et changeant. La conséquence a été l'application d'actions ou de modèles inappropriés. Un gestionnaire qui se retrouve avec un conflit entre employés aura peut-être comme premier réflexe d'appliquer un principe de médiation. Ce faisant, il n'a pas tenu compte du contexte de la situation et des caractéristiques propres aux acteurs. Il se peut que le problème se règle de cette façon, mais il faut se demander si l'intervention du gestionnaire en est la cause et si le problème est définitivement réglé. Le processus de remise en question doit être fonctionnel en tout temps, dans tout processus de prise de décision. Ici, cela correspond aux changements des modèles mentaux tel qu'avancé par Senge (1990).

Afin d'éviter l'application de solutions préparées à l'avance, l'organisation doit mettre en place les processus propices à des analyses plus profondes pour remettre en question certaines pratiques. Cette analyse critique est l'occasion d'explorer plus à fond le problème, de se questionner sur son raisonnement et ses préjugés et d'élaborer une solution adéquate. Ainsi, l'organisation peut en venir à revoir ses processus tout en augmentant sa capacité d'apprendre. Il est certain que cela peut apporter un inconfort dans l'organisation et donner

l'impression que l'abolition des processus institutionnalisés est contre-productive. Toutefois, en regardant de plus près, nous constatons que les individus seront plus impliqués et devront davantage faire appel à leur créativité et à leur sens de l'innovation. Il est donc important que l'individu se questionne sur ses façons de faire et qu'il acquière les apprentissages appropriés des diverses situations. Ce processus demande une grande ouverture d'esprit. Les individus ne doivent pas avoir peur de reconnaître leurs erreurs et de faire face à leurs préjugés. De plus, ils doivent entrer dans un mouvement de désapprentissage et de réapprentissage continu.

2.4.5. Savoirs au fil du temps

Cet élément tente d'unir le passé, le présent et le futur. De façon plus explicite, cette caractéristique de l'organisation apprenante est la capacité des acteurs à assimiler les nouvelles informations tout en sachant mettre en application l'ancien et le nouveau savoir. Ainsi, cela assure un regard vers le futur tout en conservant certaines pratiques du passé jugées efficaces. Il va sans dire que ces notions peuvent paraître contradictoires. La principale difficulté réside donc dans la gestion des tensions résultant de la combinaison « passé-futur ».

Reliée à cela, il y a l'utilisation des savoirs tacites. Cette forme de savoir réfère aux connaissances acquises grâce à l'expérience des gens et à l'expertise qu'ils ont développée au cours des années. Pour que l'organisation en profite, il faut que les membres déjà en place transmettent, grâce à certains programmes ou par leur propre initiative, les connaissances qu'ils ont acquises ainsi que leur expérience. Si les membres ne consentent pas à ce transfert, les savoirs tacites ne pourront être utilisés et profitables aux nouveaux arrivants. Sans ce transfert, l'organisation stagnera, puisque le nouveau personnel devra acquérir le savoir des gens qui ont quitté après plusieurs années de service. L'organisation devra alors investir à nouveau en formation. De plus, l'entreprise perd une expertise importante, puisque le nouvel employé ne pourra apporter d'innovation sans connaître l'histoire et la culture de l'organisation.

Dans le contexte de transfert générationnel, le savoir tacite est constamment sollicité. En plus du savoir théorique et technique, le savoir acquis au fil des années doit être mis en valeur. Les connaissances pratiques que le milieu a permis d'acquérir sont principalement visées. En effet, les universités et divers centres de formation sont en place pour enseigner l'aspect théorique des métiers. Les membres en place dans l'organisation doivent enseigner l'application de la théorie dans le milieu. Grâce à cet échange de savoirs, l'organisation possédera une mémoire organisationnelle plus solide et sera plus que la somme des savoirs individuels. Cet apport permettra à l'organisation de grandir au fil des générations et des événements.

2.4.6. Relation entre les caractéristiques

De façon globale, l'illustration de notre modèle met en évidence deux notions, soit le mentorat et l'organisation apprenante. Situées à chaque extrémité du graphique, elles peuvent laisser penser qu'elles sont l'intrant et l'extrant exclusifs du cadre. Toutefois, l'utilisation de spirales démontrent que ce ne sont qu'un des éléments pouvant être analysés

dans ce cadre. De plus, l'entrée de l'un ne garantit pas l'autre comme extrant. Nous ne sommes pas ici en présence d'une approche systémique. Lorsque nous mettons en relation le mentorat avec un concept aussi vaste que l'organisation apprenante, nous ne pouvons nous attendre à ce que le mentorat soit la composante unique de l'organisation apprenante.

Selon notre perspective, un dispositif de mentorat doit passer par les diverses caractéristiques que nous avons mentionnées pour permettre un apprentissage de type organisationnel. Le dispositif de mentorat peut intégrer les différentes caractéristiques mentionnées dans notre graphique et déboucher sur une organisation apprenante. Toutefois, ce cheminement n'est pas exhaustif, tout comme l'organisation apprenante n'est pas la résultante exclusive du mentorat. Notre recherche tente d'identifier si le dispositif de mentorat tel que conçu est basé sur une organisation apprenante et de voir comment il parvient à répondre aux exigences de cette pratique.

Un autre élément important pour bien saisir notre modèle est de spécifier le lien qui unit les différentes caractéristiques. Comme l'illustre notre modèle, nous référons à des liens interactifs, interdépendants et continuellement en action, à l'image d'un atome. Bien que nous puissions décrire de façon indépendante chacune des caractéristiques, un lien de dépendance et d'interaction les unit. C'est leur complémentarité qui favorisera l'organisation apprenante comme aboutissement du processus. La modification de l'un des éléments influencera les autres et aura un impact sur la résultante. De plus, le dosage de chacune des caractéristiques sera unique à chacun des milieux ainsi que les liens d'interactions entre ces dernières. Par leur exclusivité, les organisations bâtiront une forme d'organisation apprenante axée sur leurs besoins et correspondant à leur philosophie.

Différentes combinaisons sont donc possibles entre ces caractéristiques qui s'entrecroisent et se complètent. De plus, la fréquence et le dosage peuvent être très différents d'une organisation à l'autre. Une entreprise peut opter pour une composante organisationnelle très forte combinée avec l'apprentissage en équipe multiculturelle pour atteindre son objectif, alors qu'une autre mettra l'accent sur le transfert du savoir et la remise en question. Notre modèle considère que les possibilités sont infinies. Aucune organisation ne ponctuera ces cinq caractéristiques avec la même intensité. Toutefois, chacune d'elles pourra parvenir à une philosophie d'organisation apprenante. La suite de ce mémoire tentera de voir si le dispositif de mentorat, élément unificateur des sept commissions scolaires étudiées, correspond à un modèle d'organisation apprenante.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Dans la troisième partie de cette recherche, nous expliquerons la méthodologie utilisée lors de notre recherche. Essentielle à la bonne compréhension des résultats, la description des différentes étapes franchies permettra de valider le contenu de notre projet. Nous profiterons des prochaines pages pour justifier notre approche, identifier l'échantillon choisi, discuter des procédures qui entourent les entrevues que nous avons menées ainsi que les différents traitements auxquels les données ont été soumises.

3.1. APPROCHES ET MÉTHODES UTILISÉES

Le choix de la méthodologie n'est pas simple. Dans la littérature, plusieurs techniques d'analyse sont élaborées et se prêtent aux divers types d'étude. Le premier choix que nous devons faire est de privilégier une approche quantitative ou qualitative. Afin de choisir celle qui convient le mieux à notre recherche, nous nous sommes référée au but principal visé par celle-ci. Nous cherchons à déterminer si le dispositif de mentorat instauré par le CPCG correspond au modèle d'organisation apprenante. En d'autres mots, **est-ce que le dispositif de mentorat tel que développé et appliqué depuis 2000 dans certaines commissions scolaires rencontrent les objectifs d'une organisation apprenante?**

Tenant compte du caractère complexe de la question, l'approche qualitative nous apparaît la plus adéquate. En effet, la cueillette d'information nous permettra d'aller chercher l'opinion des répondants de façon plus approfondie et de rassembler l'information afin d'en dresser un portrait global. Une analyse qualitative permettra de mettre en valeur les nuances émergeant des différents discours.

Parmi les différentes techniques d'analyse qualitatives, l'analyse de contenu nous apparaît la plus appropriée. Selon Quivy (1995), face à un contenu qualitatif, trois types d'analyse sont possibles, comportant chacune deux possibilités différentes. L'analyse thématique se divise en l'analyse catégorielle et en l'analyse de l'évaluation. La première calcule et compare les fréquences d'association de certaines caractéristiques, alors que la deuxième s'attarde sur le jugement du répondant, en évaluant l'intensité et la direction. Pour sa part, l'analyse formelle porte davantage sur l'enchaînement du discours. L'analyse de l'expression s'attarde sur les formes de la communication alors que l'analyse de l'énonciation se concentre sur le processus et la dynamique du discours. Finalement, l'analyse structurale s'attarde sur la manière dont les messages sont enchaînés. L'analyse de co-occurrence examine les associations entre les thèmes dans le discours et l'analyse structurale proprement dite met l'accent sur les éléments du discours en lien avec le contenu (Quivy, 1995 : 232).

Nos recherches nous ont également amenée à examiner la technique du modèle d'analyse ou «analyse modélisée». Cette méthode se situe entre l'analyse de contenu et celle de la théorisation ancrée (grounded theory). Le présent modèle est défini par l'instauration de différentes catégories pour l'analyse des données. Ces catégories ont la particularité de pouvoir être modifiées tout au cours du processus. King décrit de la façon suivante cette approche :

« The essence of the approach is that the researcher produces a list of codes (a "template") representing themes identified in their textual data. Some of these will usually be defined a priori, but they will be modified and added to as the researchers read and interpret the texts » (King, 1998 : 118).

Une fois notre choix pour l'analyse qualitative fixé, il nous faut préciser les méthodes que nous favorisons. Pour ce faire, notre recherche prend en compte deux volets : l'analyse de contenu et l'analyse avec ALCESTE. Le volet 1, l'analyse de contenu, comprend deux parties. La première est d'analyser deux questions écrites. Ces questions issues d'un questionnaire majoritairement quantitatif nous donnent un premier aperçu des impacts d'un programme de mentorat.

Le choix de l'analyse de contenu se justifie, entre autres, par la polyvalence de cette méthode. Comme nous l'avons vérifié à l'aide de nos lectures, l'analyse de contenu peut revêtir une apparence quantitative ou qualitative. Le premier volet s'attarde davantage sur la fréquence d'apparition des mots, des phrases, des thèmes ou des idées. De son côté, l'aspect qualitatif se concentre davantage *« en cherchant dans le contenu moins des fréquences que des présences ou des absences de thèmes, et leur possible signification compte tenu des caractéristiques des locuteurs ... »* (Robert et al., 2002 : 107)

La deuxième étape de notre analyse est liée aux entrevues semi-dirigées menées grâce à la participation de sept responsables du programme de mentorat. Cette analyse nous permet de connaître la répartition des éléments de réponse en fonction de chacun des responsables. Pour le deuxième volet, nous avons soumis les verbatim de nos entrevues au logiciel nommé ALCESTE.

Après exploration de quelques logiciels et méthodes d'analyse, nous avons opté pour le logiciel ALCESTE (Analyse des Lexèmes Cooccurents dans des Énoncés Simples d'un Texte). Cette analyse des distributions lexicales permet une segmentation fine du corpus produit sur des énoncés simples. Selon Reinert, le concepteur d'ALCESTE :

« L'objectif est de quantifier un texte pour en extraire les structures signifiantes les plus fortes, afin de dégager l'information essentielle contenue dans les données textuelles » (Reinert, 1990).

Ce logiciel nous apparaît donc un instrument propice et intéressant pour l'analyse de nos données. Cette dernière amène un regard différent qui enrichit notre interprétation.

3.2. QUESTIONS QUALITATIVES : CONTEXTE ET PROVENANCE

Afin de saisir le contexte des deux questions qualitatives que nous avons analysées, nous avons utilisé le questionnaire de Langlois (2005). Le but premier de ce questionnaire est de mesurer les retombées d'un dispositif de mentorat pour les mentors, les mentorés et l'organisation. Ce questionnaire composé de 81 questions a été distribué aux mentors, mentorés, responsables et directions des sept commissions scolaires participantes. Le questionnaire est composé de 79 questions de type quantitatif. Deux questions qualitatives

terminaient le questionnaire. Nous avons utilisé pour notre analyse les questions 80 et 81 qui sont :

- 80- D'après vous, si vous n'aviez pas eu de programme de mentorat, qu'est-ce que votre organisation aurait perdu?
- 81- Nommer trois arguments principaux que vous utiliseriez pour convaincre un collègue d'une autre commission scolaire à participer à un programme de mentorat.

Le sondage a été lancé en mars 2005 et envoyé confidentiellement à tous les participants. Les seules variables démographiques retenues étaient : le sexe, l'âge, la fonction, la scolarité et la région. Au total, 248 questionnaires ont été envoyés et nous avons reçu 144 questionnaires valides. Nous obtenons donc un taux de réponse de l'ordre de 56 %. Vous trouverez en appendice A un exemplaire du questionnaire (Langlois, 2005).

3.3. ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

3.3.1. Élaboration du guide

Notre principale étape de recherche est de mener des entrevues semi-dirigées auprès des responsables du programme de mentorat. Nous avons opté pour l'entrevue semi-dirigée, car elle nous permettait dans un premier temps d'approfondir notre compréhension et de saisir le dispositif de mentorat instauré dans l'organisation. Nous avons choisi d'interroger la personne responsable du dispositif, car cette personne est en contact avec les mentors et mentorés, ce qui lui donne une vision plus complète de la situation. Sa vision représente donc pour nous un grand intérêt. Deuxièmement, cela nous permet de recueillir le sens de l'expérience pour cette personne, ce que le questionnaire ne permet pas. Grâce à ces entrevues, notre compréhension du milieu consulté sera plus grande et notre apprentissage plus enrichissant. Selon Michelat,

« l'utilisation de l'entretien, particulièrement appropriée chaque fois que l'on cherche à appréhender et à rendre compte de systèmes de valeurs, de normes, de représentations, de symboles propres à une culture ou à une sous-culture, a pour but de provoquer les productions verbales des individus de façon qu'elles puissent constituer autant d'informations symptomatiques » (Michelat dans Robert et al., 2002 : 107).

Pour ce faire, il nous a fallu concevoir un guide d'entrevues. Ce guide a été élaboré grâce aux informations que nous avons cumulées lors de notre revue de la littérature. Il tient également compte de notre question de recherche ainsi que de notre modèle théorique.

Afin de nous assurer de la validité de notre questionnaire, nous avons soumis, dans un premier temps, notre guide d'entrevue à un groupe d'experts composé de 2 professeurs universitaires, de 2 personnes qui ont travaillé au programme de mentorat avec les commissions scolaires et d'un spécialiste en mesure et évaluation. Vous trouverez en appendice B notre guide d'entrevue final.

Suite aux premières corrections apportées au guide, nous l'avons soumis à un prétest afin de nous assurer auprès des participants de la compréhension des questions et de l'atteinte des objectifs fixés. Nous avons apporté les corrections finales demandées et avons par la suite procédé aux entrevues.

3.3.2. Description de notre échantillon

Lorsque nous avons précisé notre idée de mener des entrevues semi-dirigées, nous avons d'abord ciblé nos répondants. Pour nous, les responsables du programme de mentorat représentaient une source importante d'information. En effet, nous estimons que ce sont eux qui détiennent l'expertise concernant le dispositif de mentorat. Étant en position de diriger ce programme, ces individus semblent jouir d'une bonne relation avec la direction et les participants.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre premier lien avec les organisations scolaires a été via l'association des cadres scolaires du Québec (ACSQ). Ce regroupement de professionnels a un service qui s'occupe plus spécifiquement du perfectionnement des cadres et des gérants au niveau des commissions scolaires (CPCG). En 2001 ce comité, en collaboration avec Langlois (2001), a élaboré un dispositif de mentorat qui vise à apporter un soutien aux cadres et gérants nouvellement entrés en fonction. Langlois (2001) a encadré le projet et en a supervisé les différentes étapes. Ce dispositif a connu des perfectionnements au fil du temps et en est maintenant à sa quatrième année d'existence dans les commissions scolaires. En 2004-2005, nous avons su que sept commissions scolaires participaient à de nouvelles cohortes. Nous avons saisi cette opportunité pour débiter cette étude. Sept responsables coordonnent les cohortes lancées dans les différentes commissions scolaires et constituent notre échantillon.

Tout au cours de notre recherche, la confidentialité a représenté un enjeu majeur. Afin d'obtenir une multitude de renseignements, nous avons assuré les répondants qu'aucun élément ne permettrait de les identifier. Afin de respecter notre engagement, nous présentons les responsables retenus par le truchement de quatre variables. La première est le nom fictif de la commission scolaire. Cette variable nous permet de distinguer chacune d'elles sans pour autant en révéler l'identité. Par la suite, nous avons identifié le sexe du répondant. Un autre élément retenu pour distinguer les sept responsables est la fonction occupée au sein de sa commission scolaire. Finalement, la dernière variable concerne l'ancienneté de l'organisation au sein du dispositif de mentorat. Afin de mieux situer le lecteur, nous présentons un tableau résumé (tableau 3.1) des variables retenues pour chacune des commissions scolaires.

Tableau 0.1 : Portrait des responsables retenus

Nom du responsable et de sa commission scolaire	Bleue	Rouge	Verte	Mauve	Jaune	Orange	Rose
Sexe du responsable	Femme	Femme	Femme	Homme	Homme	Homme	Femme
Poste du coordonateur	Consultante externe pour le mentorat	Conseiller au développement des compétences	Directeur général adjoint	Directeur des ressources humaines	Consultant externe pour le mentorat	Conseiller au développement des compétences	Directeur des ressources humaines
Ancienneté au programme de mentorat	3 ^e année d'existence	3 ^e année d'existence	1 ^{re} année d'existence	2 ^e année d'existence	3 ^e année d'existence	2 ^e année d'existence	2 ^e année d'existence

3.3.3. Déroulement des entrevues

Une fois notre guide corrigé, nous avons contacté les répondants et fixé les rendez-vous avec eux selon leur disponibilité. Durant ce contact téléphonique, nous avons spécifié les buts de notre recherche et mentionné que cela s'inscrivait comme une étape complémentaire au questionnaire qu'ils avaient précédemment rempli. Pour diverses raisons telles que la fin des classes, les vacances d'été, la planification de l'année scolaire, les entrevues ont été réalisées sur deux périodes différentes. Les répondants pouvaient planifier leur rencontre soit en juin début juillet ou fin août début septembre. Pour la majorité des personnes interrogées, le lieu de la rencontre a été leur milieu de travail. Seul un candidat a été rencontré à son domicile, étant donné son statut de retraité. Toutefois, tout comme pour les autres candidats, l'atmosphère de confidentialité était présente et l'ambiance était propice à l'échange.

Avant de débiter l'entrevue, les candidats devaient signer un formulaire de consentement. Ce dernier attestait l'approbation du projet par le comité d'éthique de l'Université Laval. Notre projet s'est vu attribué le numéro d'approbation 2005-146 (l'approbation est jointe en appendice C). Le formulaire de consentement explique le projet de recherche et mentionne les modalités concernant la confidentialité et la diffusion des résultats. Vous trouverez en appendice D une copie de ce formulaire. La signature de ce formulaire était importante. Chaque entrevue a été enregistrée à l'aide d'un magnétophone. La durée moyenne des entrevues est de cinquante minutes. Afin d'instaurer un climat propice à l'échange, il était mentionné aux répondants qu'ils pouvaient en tout temps poser des questions ou émettre des commentaires. De plus, il était spécifié qu'il n'y avait pas de bonnes ou mauvaises réponses, car ce que nous désirions connaître c'était leurs points de vue sur le dispositif de mentorat. Les responsables pouvaient également mettre fin au processus à tout moment.

3.4. TRAITEMENT DES DONNÉES

Afin de mieux saisir le processus qui a servi à l'analyse de nos données, la section suivante présente les étapes nécessaires à la préparation des données. Nous aborderons par la suite une description des méthodes utilisées.

Les questions qualitatives

Pour l'analyse des deux questions extraites du questionnaire, nous avons procédé à une analyse de contenu ouverte. L'ensemble des réponses était très vaste, et il était difficile d'identifier des catégories précises et fermées. Nous avons donc assemblé tous les propos pour une même question afin d'en faire ressortir les principales caractéristiques. Les réponses les plus fréquentes étaient mises en évidence, tout comme les thématiques qui émergeaient des diverses réponses. Afin de mieux saisir les éléments ressortant des questions, nous avons élaboré des tableaux catégorisant l'information recueillie. Ces derniers vous seront présentés au chapitre suivant. Le but premier de l'analyse de contenu est de comprendre la signification exacte du discours en lien avec un phénomène ou un contexte particulier.

Les entrevues

Afin de traiter les données recueillies lors des entrevues semi-dirigées, il a fallu transcrire l'intégralité des entrevues. Elles ont été saisies à l'ordinateur afin de créer un corpus uniforme. Ces copies ont ensuite été soumises à une analyse avec ALCESTE et à l'analyse de contenu.

3.4.1. Analyse de contenu

Si nous nous référons au livre de Deslauriers (1987), nous retrouvons une procédure en six étapes pour l'analyse de contenu. La première consiste à faire les lectures préliminaires qui donneront une vue d'ensemble et qui permettront de se faire une première idée en ce qui concerne la catégorisation des thèmes. La deuxième étape permet au chercheur de s'arrêter et de définir ses unités de classification. Lorsque cela est fait, il faut réorganiser le matériel recueilli et tenter de former des catégories définitives. Pour cela, Deslauriers élabore trois modèles possibles : les modèles ouverts, fermés ou mixtes. Le modèle ouvert s'applique dans le cas où les catégories n'ont pas été prédéterminées avec l'analyse de contenu. Dans ce cas, elles seront formées selon les éléments recueillis. À l'opposé, le modèle fermé fait appel à des catégories prédéterminées auxquelles il est impossible d'apporter des modifications. Le troisième modèle est un amalgame des deux premiers. Ce dernier fait appel à des catégories préexistantes, mais il est possible de les modifier, de les regrouper ou de les éliminer, au besoin (Deslauriers, 1987 : 56-59). Pour notre recherche, nous avons opté pour le modèle fermé. En effet, nos catégories étaient formées avant l'analyse de nos résultats. Il nous était donc possible de classer directement les propos en lien avec la catégorie appropriée.

3.4.2. Analyse avec ALCESTE

Afin de traiter le texte obtenu suite à la transcription des entrevues semi-dirigées, quelques étapes doivent être entreprises afin d'aménager correctement le corpus pour qu'ALCESTE

puisse l'analyser. Les questions de l'intervieweur ont été retirées afin de traiter uniquement les propos de la personne concernée. Les majuscules ont été enlevées, la ponctuation a été conservée et les mots composés ont été regroupés. Ensuite, les différentes entrevues ont été rassemblées dans un seul document et séparées par une ligne étoilée. Le rôle de cette ligne est très important, puisque c'est elle qui déterminera les variables propres à chacune des unités de contexte initial. Nous avons retenu les quatre variables suivantes :

- ✗ Sexe (homme-femme)
- ✗ Poste de la personne interviewée
- ✗ Commission scolaire
- ✗ Ancienneté du programme dans cette commission scolaire.

Selon Lapointe (1998), ALCESTE utilise la classification descendante hiérarchique pour établir des classes de mots et d'unités de contexte, et cela, en fonction de cooccurrences des mots dans les unités de contexte (khi-carré). En procédant ainsi, il est possible de traiter des tableaux logiques de grandes dimensions, mais de faible effectif.

« Il s'agit schématiquement d'une procédure itérative : la première classe comprend toutes les unités retenues. On cherche ensuite la partition en deux de la plus grande des classes restantes, maximisant un certain critère (le khi-carré). La procédure s'arrête lorsque le nombre d'itérations est épuisé » (Lapointe, 1998).

Les résultats de cette analyse apportent une vision différente des discours. En plus des résultats qualitatifs, les analyses ALCESTE nous permettront d'avoir une vue d'ensemble et l'opinion de plusieurs personnes issues de milieux et de postes différents en faisant ressortir les variables significatives.

3.5. LIMITES DE NOTRE ÉTUDE

La présente étude ne prétend pas cerner la totalité des impacts d'un dispositif de mentorat ainsi que l'ensemble de son influence en termes d'organisation apprenante. Toutefois, elle rend compte d'une part de la réalité vécue. Cette réalité a été mesurée grâce à deux instruments, soit un questionnaire qualitatif et des entrevues semi-dirigées. La participation volontaire des sujets, le nombre de participants, l'enregistrement des entrevues sont quelques variables qui peuvent influencer les résultats. Il faut aussi mentionner que les entrevues sont de type semi-dirigé, ce qui implique que leur déroulement peut varier d'une personne à l'autre. Les sujets abordés sont cependant les mêmes pour tous. Il est important de prendre en considération que les données recueillies reposent sur la perception des participants. Ces renseignements représentent la réalité, mais quelques distorsions peuvent altérer nos données qui sont de l'ordre de la compréhension et de l'expérience dans le programme.

Tout au long de notre analyse, nous devons préserver l'anonymat du répondant. Étant donné le nombre restreint de personnes interviewées, cela a limité notre choix de variables. En effet, certaines d'entre elles permettent d'identifier certaines personnes. De plus, lors du questionnaire, nous n'avons pu procéder à une analyse par région compte tenu que la

confidentialité était de mise et que l'utilisation de ce critère aurait permis l'identification de certains participants.

Notre étude a également une portée restreinte puisqu'elle vise un champ précis, soit la conception d'un dispositif de mentorat selon une organisation apprenante. Par le fait même, les questions posées dans le questionnaire et pour les entrevues visent ce champ. Il est donc possible que certains éléments n'aient pas été ciblés par les instruments utilisés lors de notre recherche. Une deuxième étude de ce type permettrait de valider les résultats obtenus. De plus, nous tenons à préciser que nous n'avons pas évalué l'apprentissage des mentorés malgré l'emprunt à la théorie d'organisation apprenante. Ceci pourrait faire partie d'une autre recherche.

Il est aussi possible que notre étude ait été limitée par son caractère nouveau dans le monde scientifique. Comme nous l'avons mentionné lors de notre revue de la littérature, aucune étude ne semble avoir abordé conjointement les concepts de mentorat et d'organisation apprenante. Notre étude constitue une des premières investigations dans ce domaine et est donc limitée par son aspect nouveau et exploratoire.

Finalement, notre recherche est limitée par le projet lui-même. En effet, le programme de mentorat dans les commissions scolaires est relativement jeune. Trois années d'expérimentation limitent la mesure des retombées. Il est aussi plus difficile de percevoir les répercussions sur l'organisation, le mentorat s'inscrivant dans un processus à moyen et à long terme.

CHAPITRE 4 : TRAITEMENT ET ANALYSE

Dans ce chapitre, nous avons colligé tous les résultats obtenus suite à notre intervention sur le terrain. Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, nous aborderons deux techniques d'analyse différentes : l'analyse de contenu et l'analyse avec ALCESTE. La première partie de ce chapitre présentera les résultats recueillis en deux volets. Chacun des volets se terminera par une brève interprétation des résultats présentés. La deuxième partie s'attardera plus précisément sur l'analyse globale des données. Nous tenterons alors de dégager les convergences et les divergences des analyses. Nous viendrons ensuite les comparer avec notre modèle théorique. Finalement, nous essaierons de répondre à nos questions de recherches.

4.1. VOLET 1 : ANALYSE DE CONTENU

Le premier volet de cette partie sera divisé en quatre sections. Dans les deux premières, les résultats obtenus aux deux questions qualitatives du questionnaire de Langlois (2005) seront analysés grâce à l'analyse de contenu. La troisième section présentera les données liées à l'analyse du discours des responsables du programme de mentorat. Dans la dernière section, il sera question de l'interprétation que nous avons faite des résultats obtenus.

4.1.1. Gains liés au programme de mentorat

Le volet qualitatif du questionnaire de Langlois (2005) demandait aux participants de répondre à la question 80 : «*D'après vous, si vous n'aviez pas eu de programme de mentorat, qu'est-ce que votre organisation aurait perdu?*» Les réponses ont été catégorisées par éléments de réponses, âge et sexe. La variable du rôle du répondant, soit mentor ou mentoré, n'a pas été retenue afin d'assurer l'anonymat. Après la compilation des 144 questionnaires, nous avons constaté que huit éléments tendaient à revenir plus fréquemment. Le tableau 4.1 illustre les catégories qui ont été le plus fréquemment mentionnées et cela en fonction de l'âge et du sexe des répondants.

Tableau 0.1 : Compilation des catégories en regard de la question 80 en fonction de l'âge et du sexe

Réponse	Femme N=71	Homme N= 70	Inconnu N= 3	25-35 ans N=10	36-45 ans N=49	46-55 ans N=63	56-60 ans N=18	60 + ans N=1	Inconnu N=3
Compétences	6	3	0	1	1	5	2	0	0
Culture organisationnelle	4	12	0	1	4	8	3	0	0
Efficacité	8	2	0	1	5	3	1	0	0
Expériences et expertises	13	17	1	3	8	13	6	0	1
Mémoire organisationnelle	2	1	0	0	1	1	1	0	0
Réseau de contacts	7	3	1	2	2	4	2	0	1
Soutien et encadrement	9	8	1	0	8	5	5	0	0
Temps	8	1	0	0	5	3	1	0	0
Aucune réponse	15	15	0	0	11	18	1	0	0

Définition des termes

Afin d'éviter la confusion, nous avons élaboré une brève description de chacune des huit catégories retrouvées dans le tableau. Nous avons également joint des exemples de témoignages illustrant les propos mentionnés.

Compétences : Les répondants trouvaient que l'un des arguments pour inciter une personne à participer à un programme de mentorat était la hausse du niveau de compétences dont l'organisation bénéficiait par l'intermédiaire du personnel qui participait au programme. Il était question principalement d'échange de savoirs.

« Le programme permet l'accroissement de la confiance et de la compétence au travail » (Femme de 36-45 ans).

« Sans le mentorat, nous n'aurions pas bénéficié d'une transmission privilégiée des connaissances professionnelles » (Homme de 25-35 ans).

« Le mentorat permet d'avoir le sentiment de soutenir le développement des compétences chez notre mentoré » (Homme de 36-45 ans).

Culture organisationnelle : La transmission de la culture et de l'histoire de l'organisation sont des éléments présents grâce au programme de mentorat. Il s'agit autant des us et coutumes, des procédures en vigueur, de l'aspect informel que des valeurs dans l'organisation. Bref, le programme de mentorat permet de mieux connaître son milieu de travail.

« Le mentorat est une manière économique de mieux connaître la culture organisationnelle, le climat politique et l'histoire non officielle d'une

organisation, en plus du non-dit qu'il est essentiel de connaître. Cela nous évite de mettre les pieds dans les plats » (Femme de 56-60 ans).

« Le transfert de la culture de l'organisation et de ses aspects à caractère politique n'aurait été possible sans le programme de mentorat. Il nous aurait fallu plusieurs mois pour effectuer cette intégration » (Homme de 46-55 ans).

« La transmission par le mentorat permet de mieux saisir la culture organisationnelle » (Homme de 25-35 ans).

Efficacité : Selon les répondants, le mentorat permet d'accroître l'efficacité du personnel. Cette efficacité transparaît dans les tâches à réaliser. Les différents transferts entre mentors et mentorés font encore partie de la cause de ce phénomène.

« Le mentorat permet d'avoir plus de temps, d'être plus efficace dans l'exécution de notre tâche, d'être plus compétent et plus énergique » (Femme de 36-45 ans).

« Le programme permet une rapidité d'exécution du nouveau gestionnaire dans ses fonctions. Plusieurs avantages en découlent » (Homme de 46-55 ans).

« Sans le programme de mentorat, il y aurait eu un manque d'efficacité et de compétences à court terme » (Femme de 56-60 ans).

« J'ai acquis une plus grande efficacité et originalité dans l'exercice de mes fonctions grâce au mentorat » (Femme de 46-55 ans).

Expériences et expertises : L'échange entre mentors et mentorés permet au personnel d'acquérir des expériences ou des expertises ce qui n'aurait pas été possible sans le partage occasionné par le mentorat. Il est ici question de transferts de savoir-faire et de savoir-être.

« Grâce au programme, j'ai profité de l'expertise et de l'expérience des mentors » (Femme de 56-60 ans).

« Le mentorat permet de connaître quelqu'un qui a de l'expérience et qui veut nous aider à devenir de bons gestionnaires » (Femme de 46-55 ans).

« Sans le mentorat, l'organisation aurait perdu l'expertise des gens compétents » (Homme de 36-45 ans).

Mémoire organisationnelle : Les répondants ont souligné que le programme de mentorat a permis à l'organisation le transfert de l'historique et du vécu qui la caractérisent. Il est ici question de donner une chance aux savoirs, savoir-être et savoir-faire de demeurer dans l'organisation et d'être partagés.

« Sans ce programme, l'institution aurait perdu une richesse d'expertise, la perte de la mémoire organisationnelle et plusieurs façons de faire qui ont fait leur preuve » (Femme de 56-60 ans).

« Le mentorat permet de préserver la mémoire d'une organisation » (Homme de 46-55 ans).

Réseau de contacts : Le mentorat permet aux mentorés et parfois aux mentors, d'étendre leur réseau de contacts par l'intermédiaire d'une personne-ressource. Les ressources sont donc plus accessibles et la collecte d'information plus efficace.

« Grâce au mentorat, j'ai quelqu'un avec qui je peux débiter le développement d'un réseau de contacts » (Homme de 56-60 ans).

« Ce programme me permet de créer des liens avec les collègues, un réseau de contacts » (Femme de 46-55 ans).

Soutien et encadrement : Cette notion est reliée à l'accompagnement qui est fait lors de la relation mentorale. Il réfère au soutien qui est donné aux mentorés et à l'encadrement qui se fait, tant sur le plan professionnel que personnel.

« Le mentorat est l'occasion d'aider et de sécuriser les nouveaux gestionnaires face aux tâches à accomplir » (Homme de 46-55 ans).

« Le programme de mentorat est une bonne façon de supporter les nouveaux arrivants dans un poste de direction ou de direction adjointe » (Homme de 46-55 ans).

« Ce programme donne la chance d'épauler de jeunes cadres débutants » (Homme de 36-45 ans).

Temps : Les répondants à ce questionnaire ont souligné que le programme de mentorat permettait, autant à l'individu qu'à l'organisation, de gagner du temps. Cette économie est principalement due au transfert de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être entre les mentors et les mentorés. Ces nouvelles connaissances permettent d'éviter des erreurs et de prendre de meilleures décisions.

« L'apprentissage se ferait beaucoup plus lentement sans le programme de mentorat. Beaucoup d'erreurs sont commises à cause du manque de connaissances » (Femme de 36-45 ans).

« Sans le mentorat, je n'aurais pas été efficace dans mon poste aussi rapidement » (Homme de 46-55 ans).

« Ce programme m'a permis de développer des compétences plus rapidement » (Femme de 46-55 ans).

Constat général

De façon générale, nous constatons que, sans le programme de mentorat, les organisations auraient perdu une partie de leur culture organisationnelle ainsi que l'expertise, les compétences et les connaissances que possède le personnel en poste. De plus, sans ce dispositif, le soutien, l'encadrement et l'aide n'auraient pu servir de mesures d'accompagnement aux nouveaux arrivants (mentorés). Les répondants ont également souligné que leur organisation a gagné en temps et en efficacité grâce au programme. Le réseau de contacts a aussi été souvent mentionné comme étant favorisé par le mentorat.

- La variable sexe

Lors de la répartition des réponses selon le sexe des répondants, nous observons que la culture organisationnelle (H= 12 ; F= 4) est plus fréquemment mentionnée chez les hommes que chez les femmes. Pour le sexe féminin, nous retrouvons des commentaires reliés principalement à la tâche et aux relations : les compétences (F= 6; H= 3), le temps (F=8; H= 1) et l'efficacité (F= 8; H= 2). Une différence importante est aussi présente en ce qui concerne le réseau de contacts, soit sept femmes pour deux hommes.

- La variable âge

Dans la catégorisation des réponses en fonction de l'âge des répondants, nous observons une divergence entre les gens de 25-35 ans et les autres en ce qui a trait au soutien. Pour le premier groupe, cela ne semble pas les affecter, alors que pour les autres, ce thème est plus présent. C'est pour le groupe des 36-45 ans qu'il est plus important (8). Tous les groupes d'âge s'allient pour dire qu'il y a augmentation de l'expertise, mais à des niveaux divers. Pour leur part, les 36-55 ans soulignent le temps qui est gagné dans l'accomplissement de leur tâche grâce au programme de mentorat.

Au-delà des huit thèmes mentionnés dans le tableau 4.1, nous retrouvons des réponses plus variées et suscitant moins de consensus. Il convient d'en décrire les grandes lignes. De façon générale, les individus des différentes organisations ont gagné en assurance et confiance en soi, et l'intégration et l'adaptation sont meilleures et plus rapides. De plus, pour ce qui est de la tâche, il y a moins d'erreurs commises et les décisions résultent d'une plus grande réflexion. Le programme a aussi amené de meilleurs échanges entre les collègues et un esprit d'équipe plus fort. Les transferts d'expériences, de vécus et d'aptitudes sont également grandement appréciés et permettent la valorisation des personnes dites expertes.

Il est mentionné à quelques reprises que, sans le programme de mentorat, plusieurs personnes ne seraient pas restées en poste, faute de soutien. D'un autre côté, certains individus soulignent le faible apport du programme pour les personnes qui sont en poste depuis quelques années et qui adhèrent au programme à titre de mentoré. Ces derniers se sentaient peu visés par le programme.

4.1.2. Pourquoi instaurer un programme de mentorat?

La deuxième section de ce volet concerne la question 81 qui demandait ce qui suit aux répondants : « *Nommer trois arguments principaux que vous utiliseriez pour convaincre un collègue d'une autre commission scolaire de participer à un programme de mentorat* ». Le tableau 4.2 présente les principaux résultats obtenus en fonction du sexe et de l'âge des répondants.

Tableau 0.2 : Compilation des catégories générales en regard de la question 81 en fonction du sexe et de l'âge

Catégorie	Femme N=71	Homme N= 70	Inconnu N= 3	25-35 ans N=10	36-45 ans N=49	46-55 ans N=63	56-60 ans N=18	60 + ans N=1	Inconnu N=3
Compétences	3	3	1	1	3	1	2	0	
Confiance	6	5	0	1	4	4	2	0	0
Confidentialité	4	7	0	4	2	3	2	0	0
Culture organisationnelle	6	15	0	4	5	8	4	0	0
Expérience et expertise	18	15	1	2	10	15	5	0	2
Intégration	7	7	1	0	6	6	2	0	1
Isolement	9	3	0	1	6	4	1	0	0
Jugement	7	5	0	0	6	4	2	0	0
Partage	8	14	0	0	9	5	7	0	1
Recul	6	7	0	4	3	5	1	0	0
Réseau de contacts	13	9	1	2	8	10	2	0	1
Sécurité	4	7	0	3	4	4	0	0	0
Stress	2	3	0	1	2	1	1	0	0
Valorisation	5	2	0	0	0	4	3	0	0
Aucune réponse	14	15	0	0	9	19	1	0	0

Définition des termes

Tout comme pour la question précédente, nous avons établi la définition de chacun des termes présents dans le tableau. Toutefois, les termes utilisés dans le tableau 4.1 n'ont pas été repris puisque leur définition est la même.

Confiance : La relation qui est développée entre le mentor et le mentoré est propice au climat de confiance mutuelle. Le respect et la confidentialité sont des enjeux majeurs de cette relation professionnelle qui se transforme quelquefois en véritable amitié. Le lien de confiance qui s'installe permet également de hausser la confiance en soi des participants.

« Le programme de mentorat permet de développer un lien de confiance avec un collègue afin de maximiser notre réflexe de recherche de solutions et cela sans la crainte d'un superviseur » (Femme de 46-55 ans).

« Le mentorat permet aux mentorés de croire en leurs moyens, leurs façons de faire et d'agir » (Homme de 56-60 ans).

Confidentialité : Plusieurs répondants ont souligné l'aspect confidentiel de la relation qui unit le mentor et le mentoré. Les propos partagés ne sont pas diffusés dans l'organisation ou à un supérieur hiérarchique.

« Le mentorat est un programme d'échange axé sur la confidentialité et le respect des gens » (Femme de 25-35 ans).

« Toute la relation mentorale se déroule dans un contexte de confidentialité » (Homme de 25-35 ans).

Intégration : Grâce à un programme comme le mentorat, les répondants ont souligné que l'intégration en emploi et au sein du personnel déjà en place est plus facile. L'insertion harmonieuse procure divers avantages et satisfactions aux mentorés.

« Le mentorat permet une intégration et une insertion professionnelle plus rapide » (Femme de 36-45 ans).

« Grâce au mentorat, notre intégration est plus harmonieuse avec le reste de l'organisation » (Homme de 46-55 ans).

Isolement : L'arrivée dans un nouveau poste amène souvent de l'isolement. Dans une organisation, peu de personnes exécutent les mêmes tâches. Les relations avec les collègues de travail sont rares les premiers mois. Le dispositif de mentorat permet de diminuer ou de briser cet isolement et offre plusieurs occasions de rencontres et de partages.

« Le mentorat offre l'occasion de briser l'isolement des mentorés. Il permet aussi d'enrayer la crainte du mentoré de passer pour incompetent en posant des questions » (Femme de 56-60 ans).

« Ce programme donne une bonne chance de contrer l'isolement des gestionnaires » (Homme de 36-45 ans).

Jugement : La relation mentor-mentoré permet d'exercer et de raffiner sa capacité à juger. La relation permet de valider ce qui doit être fait sans jugement de valeur.

« Le mentor n'ayant aucun lien hiérarchique avec le mentor, il permet à ce dernier de pouvoir librement s'expliquer » (Femme de 46-55 ans).

« Le mentorat offre la possibilité de se valider sans se faire juger » (Femme de 46-55 ans).

Partage : Le programme mis en place dans les commissions scolaires permet de partager. Ce partage prend différentes formes : entre collègues, entre mentors, entre mentorés, entre commissions scolaires. De plus, l'objet de l'échange peut être multiple : savoirs, connaissances, informations, préoccupations, idées, visions. Ce sont tous des éléments qui permettent d'exercer sa capacité à échanger.

« Le mentorat offre la chance de partager avec quelqu'un qui a vécu ce que tu vis et qui peut t'aider à mieux te positionner » (Homme de 46-55 ans).

« Le mentor est une personne qui te donne ses trucs sans que tu ne sois obligé de les suivre. Ces conseils peuvent toutefois t'éclairer » (Homme de 46-55 ans).

Recul : Grâce à la réflexion qui est stimulée dans la relation mentor-mentoré, les participants prennent davantage de recul par rapport à leurs décisions et à leurs interventions. Cela leur permet d'envisager les problématiques et décisions autrement et d'avoir un recul fort intéressant sur les problèmes vécus.

« Ce programme permet de prendre un certain recul par rapport à notre nouvel emploi et, par le fait même, d'avoir une vision globale de notre fonction » (Homme de 25-35 ans).

« Le mentorat permet une « ventilation » de ce qui se vit au quotidien et permet de prendre du recul et de ne plus avoir le nez collé sur un problème » (Homme de 25-35 ans).

« Le programme de mentorat est une occasion de « ventiler » pour mieux recadrer nos décisions » (Femme de 56-60 ans).

Sécurité : Il ressort des réponses l'aspect sécurisant qu'offre le programme de mentorat. En effet, l'échange et le partage permettent de développer un sentiment de sécurité qui touche nos capacités. Les mentorés se sentent plus sécurisés quant à leurs pratiques et leurs interventions.

« À la suite de ma participation au programme de mentorat, j'ai constaté une augmentation de mon sentiment de sécurité dans ma nouvelle tâche » (Homme de 25-35 ans).

« Le mentorat nous donne une sécurité et nous fait évoluer » (Homme de 25-35 ans).

« Grâce au mentorat, je me sens sécurisée de voir qu'une personne m'épaula à mes débuts » (Femme de 36-45 ans).

Stress : Très souvent présent dans le milieu de travail, le stress est un facteur nuisible. Lors du sondage, il a été mentionné à plusieurs reprises que la relation mentorale permettait de diminuer le stress vécu en milieu de travail.

« Le mentorat m'a permis de diminuer mon stress envers ma nouvelle fonction » (Homme de 56-60 ans).

« Ce programme permet de réduire la pression et le stress au travail » (Homme de 36-45 ans).

Valorisation : Cet argument s'adresse davantage aux mentors, puisque leur rôle et leur présence au sein du programme de mentorat leur procurent beaucoup de valorisation. Ces derniers perçoivent mieux les besoins de l'organisation ainsi que l'importance de leurs savoirs et de leurs expertises. Il faut également mentionner que le programme de mentorat apporte de la valorisation à la profession et est synonyme d'expérience gratifiante.

« Grâce au mentorat, le mentor sent qu'on lui porte intérêt et il est valorisé par le choix de sa candidature et du partage de son expertise » (Homme de 46-55 ans).

« Le mentorat est l'occasion de valoriser les personnes compétentes qui ont acquis de l'expertise, de l'expérience et du leadership dans la fonction » (Femme de 56-60 ans).

Constat général

- La variable sexe

Si nous nous référons au tableau 4.2 et que nous catégorisons les données en ordre d'importance, nous retrouvons le partage, l'expertise, le réseau de contacts, la culture organisationnelle, l'intégration et l'isolement parmi les six premières. Lors de notre étude,

nous nous sommes intéressée à la variable homme-femme dans la répartition des éléments de réponses. Pour les hommes, ce qui semble important est le partage, la confidentialité, la culture organisationnelle et la sécurité. Quant aux femmes, les bénéfices générés par le programme de mentorat concernent davantage le bris de l'isolement et la valorisation.

-La variable âge

Par la suite, nous avons utilisé la variable âge pour différencier les commentaires des répondants. Les réponses ont été calculées au prorata du nombre de personnes présentes dans chacune des catégories. Les catégories de confidentialité, sécurité et recul se retrouvent de façon plus significative chez les gens âgés entre 25 et 35 ans. Pour leur part, les gens âgés entre 36 et 55 ans forment la majorité des participants et ne présentent pas de démarcation significative. À l'autre extrémité, nous retrouvons chez les 56 ans et plus une forte présence du partage et de la valorisation.

- Les autres catégories

À la suite de l'analyse des 14 catégories en fonction de l'âge et du sexe, nous nous retrouvons avec une catégorie intitulée « Autres ». Cette dernière ne correspond pas de façon spécifique à des catégories précises. Toutefois, trois embranchements peuvent être définis, car ils recueillent les réponses ayant une thématique commune. Ces thématiques sont reliées à la réflexion, au poste et à la tâche, ou au soutien et à l'accompagnement.

Les remarques **reliées à la réflexion** comprennent les notions référant à la réflexion que le mentorat suscite ainsi que les retombées pour le mentor, le mentoré ou l'organisation. Nous retrouvons majoritairement des réflexions touchant la profession, le développement professionnel, la prise de décision plus éclairée et l'identification de problèmes. Les bénéfices sont parfois attribuables à l'échange fait entre deux personnes du milieu ou encore entre des commissions scolaires différentes.

« Le mentorat nous permet de se donner du temps pour réfléchir sur nos pratiques » (Homme de 36-45 ans).

« Ce programme est l'occasion de vérifier mes perceptions, mes orientations et mes prises de décisions » (Femme de 56-60 ans).

« Grâce au mentorat, je m'arrête pour réfléchir et mettre en perspective mes actions » (Homme de 56-60 ans).

« Les rencontres entre mentors et mentorés sont des moments où des hommes et des femmes font état de leurs visions, cheminements, problèmes, essais, erreurs et réussites » (Homme de 56-60 ans).

Le thème **relié au poste et à la tâche** regroupe majoritairement les avantages que le mentorat a en lien avec le poste ou la tâche des personnes. De façon générale, nous pouvons dire que le mentorat permet de connaître et de comprendre plus rapidement une tâche et les procédures qui l'entourent. En conséquence, la personne devient plus productive et plus efficace. Un mieux-être est donc favorisé et la personne a plus d'assurance. De plus, le mentorat amène le partage des dossiers en cours et des interventions à mener.

« Grâce au mentorat, je connais une plus grande efficacité et originalité dans l'exercice de mes fonctions » (Femme de 46-55 ans).

« Le mentorat m'a permis de m'adapter à mon travail dans un délai plus court » (Homme de 46-55 ans).

« Ce programme m'a permis une compréhension de mon nouveau poste plus rapide » (Homme de 46-55 ans).

Finalement, sous la rubrique **reliée au soutien et à l'accompagnement** sont regroupés les arguments touchant l'aide qu'apporte le mentorat. Grâce à la relation mentorale, les mentorés bénéficient d'écoute et d'accompagnement dans leur démarche. Ils ont accès à une personne-ressource, disponible et flexible, qui saura leur répondre et les diriger vers les ressources appropriées. Ce soutien autant professionnel qu'émotif permet un échange sain et profitable.

« Sans mentorat, j'aurais peut-être interrompu ma promotion, car sans soutien et épaulement pour m'appuyer, je suis certaine que je serais retournée en arrière » (Femme de 36-45 ans).

« Accompagner un jeune à ses débuts, lui offrir un support et une écoute, lui permettre de faire sa place sont tous des apports du programme » (Femme de 36-45 ans).

« Le programme de mentorat balise et soutient le ou les employés qui le désirent, et ce, dans le cadre de nouvelles fonctions souvent insécurisantes » (Femme de 46-55 ans).

Ces trois thèmes semblent donc importants à retenir, puisqu'ils soulignent les préoccupations des répondants.

Ces deux premières parties nous ont permis d'être plus sensibles aux discours tenus par les gens qui participent au programme de mentorat. Ces résultats permettent de voir les retombées générales du dispositif de mentorat tel que vécu par tous les participants. Afin de poursuivre notre analyse, nous aborderons les données recueillies lors des entrevues avec les responsables du projet de mentorat dans chacune des sept commissions scolaires.

4.1.3. Discours des responsables : premier regard

La section qui suit met en évidence les résultats que nous avons recueillis grâce aux différentes entrevues. La présentation des différents éléments de réponse sera faite en trois temps. Dans une première partie seront présentées et regroupées les questions touchant au mentorat en tant que dispositif. Par la suite, nous traiterons des questions qui tiennent compte de l'individu au sein de la relation mentorale. Finalement, nous porterons notre regard sur l'organisation. Bien que notre recherche s'intéresse essentiellement au mentorat comme dispositif, les données recueillies grâce aux deux autres segments nous permettront une meilleure compréhension du phénomène ainsi qu'une vision plus globale.

Le dispositif de mentorat vu par le CPCG

Avant de débiter la description des différents dispositifs de mentorat, nous avons retracé quelques critères concernant la structure actuelle du programme de mentorat telle que définie par le CPCG. Premièrement, afin d'être acceptées comme participantes au programme de mentorat, les commissions scolaires devaient satisfaire aux quatre critères

d'admission. Premièrement, le milieu doit démontrer son intérêt dans le but d'instaurer le programme de mentorat auprès des cadres et des gérants. Deuxièmement, chaque commission scolaire doit identifier une personne responsable à la mise en place et au suivi de ce projet. Troisièmement, l'implication formelle de la direction générale dans le programme de mentorat est primordiale. Quatrièmement, le milieu doit collaborer à la mise en place du programme, autant pour la sélection du personnel que pour le prêt des locaux (CPCG, 2004 : 11). Outre ces critères, la gestion du programme et le contenu de ce dernier sont laissés aux commissions scolaires.

Depuis 2001, sept commissions scolaires expérimentent le programme de mentorat. Jusqu'à présent, le CPCG a toujours été impliqué dans les différentes démarches. Ce dernier offre une aide financière pour les trois premières années d'application du programme. En août 2005, certains établissements seront pour la première fois totalement indépendants et maîtres d'œuvre de ce programme. Ils ne bénéficieront plus de l'aide du CPCG², car la volonté du CPCG est de rendre les organisations autonomes dans ce processus.

Le dispositif tel que conçu par Langlois (2001) et adopté par le CPCG comprend une journée d'accueil qui présente le projet, les objectifs et les bases du mentorat. Suit le jumelage volontaire des mentors et des mentorés. Lorsque le jumelage est fait, chaque mentoré informe son organisation et les dyades débutent à la convenance des mentorés. Le CPCG, avec l'aide de la commission scolaire organisent conjointement des rencontres de co-développement. Les rencontres, au nombre de quatre, s'élaborent sur environ 18 mois et sont des lieux de rencontres entre mentors et mentorés. Chaque rencontre consiste en des échanges de groupe et de plénière. La plénière a pour but de faire le point sur la relation mentorale et est accompagnée d'une formation générale. Ceci constitue le design global donné au dispositif de mentorat. Cette structure est suivie par toutes les commissions scolaires et connaît quelques adaptations qui concernent principalement la journée d'accueil. Cette dernière est effectivement réalisée selon les pratiques organisationnelles de chacune des commissions scolaires.

1- Le mentorat comme dispositif

Maintenant que le dispositif de mentorat des commissions scolaires a été sommairement exposé, il convient d'examiner les différents éléments qui ressortent des entrevues avec les responsables en lien avec la vision du mentorat comme dispositif.

Le contexte d'implantation du programme

La première question qui a été posée aux responsables leur demandait de présenter le contexte d'implantation du programme de mentorat au sein de leur organisation. D'une organisation à l'autre, l'institution à l'origine du projet pouvait varier. Pour les commissions scolaires bleue, rouge, mauve, et jaune, le projet a été initialement présenté par des membres externes provenant du CPCG. Pour sa part, la direction de la commission

² Précisons que l'aide apportée par le CPCG se traduisait par du soutien aux responsables, des documents d'accompagnement, des animations des rencontres mentors-mentorés ainsi que certaines compensations monétaires pour les mentors.

scolaire verte a approché le CPCG afin de mettre en place le projet dans son organisation. Du côté des commissions scolaires orange et rose, elles ont d'abord expérimenté le programme grâce à l'intervention d'une université qui offrait, dans le contexte du programme de maîtrise pour les cadres, un cours de coaching. Au fil du temps, le programme du CPCG s'est joint à la formule utilisée lors de ce cours, et deux volets cohabitaient, soit un volet crédité (université) et un autre qui se voulait volontaire (CPCG). Toutefois, la formation et les séances de co-développement étaient les mêmes. Au sein de toutes les organisations, la première étape a été d'obtenir le consentement et l'implication de la haute direction. Nous constatons donc que deux modes d'implantation permettaient aux commissions scolaires d'instaurer un dispositif de mentorat, soit par l'initiative du CPCG, soit par une démarche créditée par un établissement universitaire.

Les critères de sélection des mentors et mentorés

Afin d'avoir une meilleure compréhension des modalités qui régnaient dans chacune des organisations en regard du programme de mentorat, nous avons demandé aux responsables de spécifier quels étaient les critères de sélection pour les mentors et les mentorés. Notre question a suscité un grand inventaire de réponses. Malgré cela, il nous a été impossible de connaître les critères exacts pour toutes les organisations. En effet, plusieurs responsables ne pouvaient énumérer précisément ces critères, étant donné qu'ils diffèrent légèrement d'une année à l'autre et qu'ils sont le résultat d'une consultation entre direction et responsable du programme. Toutefois, nous avons relevé trois types de critères généraux.

Dans un premier temps, nous retrouvons les commissions scolaires où il y a peu de critères et où il existe une grande flexibilité de la part des responsables et de la direction. Se retrouvent sous cette rubrique la commission scolaire bleue, où les dyades se forment principalement selon le choix du mentoré, et la commission scolaire jaune, où les mentors ayant soumis leur candidature sont directement sélectionnés. Dans un deuxième temps, nous retrouvons les organisations verte, mauve et orange. Ces dernières proposent aux mentorés de choisir leurs mentors, mais la direction se réserve le droit d'approuver le choix des mentors, des mentorés ou des dyades. Finalement, les commissions scolaires rose et rouge se rejoignent par l'utilisation de critères plus spécifiques et rigides. Dans le cas de l'organisation rouge, les caractéristiques des participants, autant mentors que mentorés, sont précises. Quant à la rose, l'aspect rigide ne provient pas nécessairement des critères établis, mais plutôt de l'intervention importante de la direction quant au jumelage des mentors et des mentorés. En effet, les membres de la direction approuvent toutes les dyades formées et modifient les alliances qu'ils croient «mauvaises». La présence de ces trois types semble démontrer la variation des programmes de mentorat d'une organisation à l'autre.

L'évolution et les réajustements du programme

Lorsque nous avons analysé les critères de sélection des mentors et des mentorés, ces derniers réfèrent principalement à la dernière année du programme pour chacune des commissions scolaires. Dans le cadre de notre recherche, il était toutefois important de savoir dans quelles mesures des modifications avaient été apportées au programme de mentorat au cours des années. Ces données nous permettraient d'évaluer le dispositif tel

qu'il est présentement implanté. Dans un premier temps, nous avons observé dans les réponses un élément commun à toutes les organisations, soit l'évaluation. Cette dernière est réalisée à la fin de chaque année par les participants et représente une source importante de renseignements pour les responsables. Après chaque bilan, le programme est revu et modifié selon les améliorations suggérées.

En plus de cette remarque, trois catégories de modifications ont été soulignées. La première est liée aux modifications apportées au contenu du programme. Sont regroupées dans cette catégorie les modifications concernant le déroulement et le contenu des rencontres de co-développement ainsi que les rencontres de perfectionnement. À ce chapitre, nous retrouvons les commissions scolaires bleue, rouge, verte, mauve et orange. Trois organisations ont soulevé, en plus des modifications au contenu, des modifications à la forme du programme. Il s'agit ici du nombre de rencontres, de leur durée, de leur style ou encore de la personne en charge de l'animation. Ce sont les organisations bleue, verte et mauve. Le troisième type de changement qui a été soulevé est l'intervention de nouveaux acteurs dans le projet. En ce sens, l'organisation jaune a mentionné l'accréditation du programme par une université, alors que la commission scolaire rose s'est associée à une autre organisation scolaire.

Afin d'accorder une validité plus importante à cette question, il nous fallait vérifier si des changements importants étaient survenus au sein de l'organisation. En effet, ces changements parallèles pouvaient être une source explicative de la modification du programme de mentorat. Les réponses à cette question n'ont pas été significatives; en effet, aucun responsable n'a mentionné de changements importants. Seul le mouvement normal du personnel a été mentionné dans les organisations rouge et rose.

Un autre point qu'il importait de vérifier était la possibilité, pour les participants, d'apporter des modifications au programme. De façon unanime, les commissions scolaires ont affirmé que les participants pouvaient apporter sans difficulté des modifications au déroulement du programme. L'exemple souvent cité était la possibilité pour un mentoré de changer de mentor en cours de programme. Il ressort également que les commentaires des participants lors des rencontres-bilan étaient très importants pour les responsables et que ces derniers les considéraient comme essentiels. De plus, les sept responsables ont confirmé que les participants au programme connaissaient la personne auprès de qui les changements pouvaient être opérés.

La valeur d'un programme de mentorat pour l'organisation

L'instauration d'un programme de mentorat peut intensifier l'engagement de la direction envers ses employés, et cette volonté démontre la confiance de l'organisation envers un tel programme. En analysant la question 2, il a été possible d'entendre de la part des responsables l'importance d'inclure le mentorat dans la planification stratégique de la commission scolaire.

Pour six organisations, le mentorat est un axe important et s'inscrit d'une façon directe ou indirecte dans le plan stratégique. En effet, pour certaines, le mentorat figure directement dans le plan stratégique, alors que pour d'autres, il est inscrit dans l'un des plans adjacents à ce dernier, tel que le plan stratégique du service des ressources humaines. Quelques

responsables ont également souligné que cette préoccupation pouvait être reliée à un projet plus vaste tel que l'accompagnement professionnel. Seule la commission scolaire mauve n'a pas inscrit le mentorat dans son plan stratégique. Toutefois, la personne interrogée a spécifié qu'il faisait partie de la mission générale de l'organisation.

2- L'individu au sein de la relation mentorale

Les paragraphes suivants s'attarderont davantage aux questions et aux réponses des entrevues qui ciblaient l'individu au sein du programme de mentorat. Cela nous permettra d'avoir une vision interne de la relation mentorale et rendra notre analyse plus complète.

L'implication des mentors et des mentorés

Un élément qui ressort de l'analyse concerne l'implication des gens participant au programme de mentorat. Nous avons pu dissocier trois types d'implication pour les mentors et les mentorés. Dans un premier temps, nous retrouvons les commissions scolaires dont les responsables ont observé le développement d'habiletés chez les mentors et les mentorés dans le but de mieux répondre aux demandes de la relation mentorale. Il est question ici d'habiletés telles que écouter, poser des questions, apprendre à se confier, s'exprimer et faire confiance. Les mentors et les mentorés s'impliquaient beaucoup et cherchaient continuellement à remplir les exigences du programme. Les responsables de quatre organisations sont dans cette vision, soit de la verte, la jaune, l'orange et la rose. Pour leur part, les responsables des organisations mauve et rouge abordaient les différentes façons qu'avaient les mentors et les mentorés d'entrer en contact ainsi que les différents moyens de communication comme type d'adaptation.

«L'implication se mesure beaucoup selon le type de relation ou les moyens que le mentor et le mentoré se donnent pour échanger entre eux. Certains vont communiquer par voix téléphonique, d'autres se rencontreront à la fin des classes et quelques-uns prendront leur repas ensemble. Il y a certains mentorés qui ont des attentes envers leur mentor, c'est lui qui doit prendre le "lead". En parallèle, certains mentors attendent que le mentoré les contacte pour répondre à leurs besoins » (Responsable mauve).

Finalement, le responsable de la commission scolaire bleue a mentionné une implication reliée à la charge de travail entraînée par le programme de mentorat. Il mentionnait que malgré l'apport supplémentaire de travail, les mentors et les mentorés étaient aussi efficaces et disponibles qu'avant leur implication dans le projet.

L'importance d'un programme de mentorat

Notre analyse nous a permis de faire ressortir quatre réactions des mentors et des mentorés relativement au programme de mentorat. Les responsables des commissions scolaires bleu, rouge, vert, mauve et rose percevaient, chez les participants au programme un sentiment positif face au projet. Cette vision découle des retombées positives que les responsables remarquent pour l'organisation. Il est question de l'accès à une personne-ressource, la prise de recul, la confidentialité, la valorisation et le temps qui est alloué. Le responsable vert ajoute que pour sa commission scolaire, le jumelage est la principale source de satisfaction.

« Un des points forts qui est beaucoup ressorti lors des évaluations, c'était l'importance qu'on accordait et le temps qu'on mettait pour faire notre pairing, notre match parfait. Je pense que c'est là-dessus que les gens ont beaucoup apprécié notre investissement » (Responsable vert).

Pour sa part, le responsable rose mentionne que les gens sont satisfaits, mais que quelques modifications devront être apportées afin d'améliorer la situation. Finalement, le discours du responsable de l'organisation orange se dissocie des autres, car il distingue clairement les mentors des mentorés. Ce responsable perçoit que les mentorés sont satisfaits, mais que, pour leur part, les mentors tendent à opter pour une attitude supérieure, laissant croire qu'ils connaissent leur rôle et leur influence.

Afin de dresser un bilan le plus complet possible, nous avons demandé aux responsables de nous faire part de la réaction qu'ils percevaient de la part des personnes qui n'étaient pas impliquées dans le programme de mentorat. Selon les responsables des commissions scolaires bleue, rouge et verte, les autres employés perçoivent le programme de façon positive. En effet, certaines personnes soulèvent les bienfaits du projet et désirent que le programme touche un bassin d'employés plus grand. À l'opposé, il était possible de ressentir dans les commissions scolaires mauve et jaune un sentiment négatif à l'égard du mentorat. Deux sentiments étaient exprimés, soit l'exclusion et l'inquiétude. L'exclusion venait des gens qui n'avaient pas été sélectionnés parmi les mentors. Ces derniers étaient déçus de ne pas avoir été retenus.

« Les cadres qui n'ont pas été invités à être sur la liste des mentors, se posaient des questions. Pourquoi moi je ne peux pas faire partie des mentors? » (Responsable mauve).

Pour sa part, le responsable de la commission scolaire jaune souligne l'inquiétude ressentie par les gens qui entouraient le mentoré.

« Les gens anticipaient que les mentorés aillent voir leur mentor et lui raconte tout ce qu'ils vivaient difficilement. Les gens autour d'eux, à l'école, la direction et la secrétaire les voyaient partir avec appréhension. Qu'est-ce qu'ils allaient raconter? » (Responsable jaune).

Finalement, il y a absence de commentaires de la part de deux responsables, ceux des organisations scolaires orange et rose qui n'ont perçu aucune réaction de la part des autres membres du personnel.

Sur qui le programme de mentorat a-t-il une influence?

Notre questionnaire nous permettait de sonder les responsables quant aux répercussions du programme au point de vue humain. Nous avons demandé comment le dispositif de mentorat apportait des changements. Les responsables des commissions scolaires rouge et jaune ont mentionné que les échanges entre mentors et mentorés permettaient la mise à jour des pratiques de gestion. Le personnel sous la gestion du mentor ou du mentoré perçoit alors un changement. Pour les responsables vert et rose, l'entourage des mentors et des mentorés est touché par le programme grâce à l'augmentation du bien-être du gestionnaire en milieu de travail. Le rayonnement des mentorés se répercute sur leurs collègues. Ces

deux responsables ont également soulevé le fait que le programme de mentorat permettait aux gestionnaires de mieux s'exprimer lors de réunions et d'être plus confiants en leurs moyens. De son côté, le responsable mauve a affirmé ne pas avoir vu d'effets sur les différents membres de son organisation, alors que les responsables des commissions scolaires bleue et orange mentionnent que le programme de mentorat a un impact sur toute l'organisation. Ces derniers n'apportent pas de spécification. Finalement, les responsables des commissions scolaires verte, orange, jaune et rose ont mentionné que l'un des objectifs du programme de mentorat était que les élèves bénéficient des améliorations rendues possibles grâce à ce projet. Toutefois, bien que les élèves en soient la cible, il est trop tôt pour évaluer les impacts à ce niveau.

« En bout de course, le programme concerne la réussite des élèves. L'objectif de la commission scolaire et le but de la planification stratégique visent la réussite des élèves. Nous espérons donc que cela aura des répercussions sur les élèves » (Responsable orange).

3- Les impacts d'un programme de mentorat

Après avoir situé le programme de mentorat en tant que dispositif et avoir sondé le point de vue des individus, il était important de relever les répercussions du programme pour l'organisation et l'individu.

Le mentorat comme mécanisme de transfert

Une répercussion importante qui a été relevée est celle qui concerne la notion de transfert. Lors de nos entrevues, nous avons trouvé trois types de transfert rendus possible grâce au mentorat. Les responsables ont soulevé le transfert générationnel, de compétences et de la culture organisationnelle. Le premier transfert est le transfert générationnel. Ce dernier permet aux gens qui sont à l'aube de leur retraite de transmettre leurs savoirs aux nouveaux employés. Cet échange touche autant les connaissances techniques que la valeur et la compréhension de certains phénomènes. C'est un savoir tacite, acquis grâce aux années d'expérience. Ce discours est tenu par les responsables des organisations bleue, verte, mauve, orange et rose. En voici un exemple :

« Le transfert générationnel permet d'aller chercher l'expertise de gestion chez les personnes qui ont vécu la gestion des personnes un peu plus âgées. Ce partage aidera les jeunes à prendre de l'assurance, à acquérir de la confiance, à ne pas être déstabilisés » (Responsable orange).

La deuxième catégorie de transfert est reliée à l'échange des compétences. Tous les responsables ont mentionné que le programme de mentorat permettait aux employés d'échanger mutuellement à propos de leurs compétences et de leurs expertises. Le troisième transfert que nous retrouvons est celui de la culture de l'organisation. Quatre responsables ont mentionné que le programme de mentorat était pour leur commission scolaire un moyen favorable à la transmission de la culture de l'organisation. Cette réponse a été retrouvée dans le discours des organisations verte, jaune, orange et rose.

« La manière dont le transfert de la culture organisationnelle passe le mieux, c'est par les gens. C'est une des façons qu'on trouve la meilleure. C'est mieux que des gros documents qui traînent et des discours interminables. C'est dans le vécu que se tisse la culture. Selon moi, on est plus fort de notre culture si on part de nos gens » (Responsable vert).

Les améliorations observées

Lors des entrevues, nous avons aussi cherché à savoir quelles améliorations avaient été observées suite à l'implantation du programme de mentorat. Les responsables du programme mentorat verte et jaune percevaient chez les mentorés une augmentation de l'assurance, un recul par rapport aux problématiques ainsi qu'une hausse de la confiance, de la satisfaction et du sentiment de sécurité. Du côté des mentors, ces deux mêmes responsables notaient un changement relativement à leur reconnaissance et à leur savoir-être. Pour leur part, les responsables mauve et orange n'ont pas observé de changements. Cinq responsables ont perçu une amélioration au niveau de l'organisation. En effet, les responsables bleu, rouge, vert, jaune et rose se rallient dans leur discours et mentionnent que leur organisation est plus efficace, que le réseau de relation d'aide est plus développé, qu'il y a moins de sentiment de panique chez le personnel et cela, en partie, grâce à l'accompagnement qui est fait.

« Les gens disent que ça leur a permis d'être efficaces plus rapidement au travail. S'ils sont plus efficaces, c'est bénéfique pour l'organisation. S'ils ont trouvé des solutions plus facilement, ils ont pu être plus adéquats par rapport à certains problèmes » (Responsable rouge).

Le mentorat entraîne des actions plus réfléchies

À la question 7, nous avons demandé aux responsables si le mentorat favorisait la réflexion sur les actions, autant les actions passées, présentes que futures. De façon générale, tous les responsables ont affirmé que le mentorat était un dispositif qui permettait une réflexion sur les actions dans le cadre des fonctions des participants. Cependant, ils n'ont pu affirmer dans quel ordre la réflexion s'opérait. La réflexion du responsable de la commission scolaire verte exprime l'opinion générale :

« Moi, je vous dirais que la réflexion au temps présent est très présente. La réflexion est beaucoup plus sur ce qui se passe au présent, quand il y a une difficulté. Je pense qu'il y a une partie de projection et de rétroaction. En ordre, je dirais que le présent est premier, futur en deuxième et passé ensuite » (Responsable vert).

La commission scolaire idéale

La dernière question que nous avons abordée avec tous les responsables faisait appel à l'imaginaire et à l'idéalisme. En effet, nous leur avons demandé d'exprimer quelle était la vision qu'ils avaient de la commission scolaire idéale. Quatre grands thèmes sont ressortis dans le discours des gens. Une première thématique faisait appel à l'aspect formation. En effet, les responsables rouge, vert, jaune et orange ont évoqué l'importance que revêtait la formation continue. Cette voie apparaissait prometteuse de succès et concernait tous les

niveaux de l'organisation. Dans le discours des responsables bleu, mauve et rose se retrouvait l'aspect transfert. Pour ces derniers, il est important de mettre en place les mesures et les dispositifs qui permettront l'échange d'information, de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Ces transferts peuvent avoir des contenus divers, tels que les compétences, les habiletés, et cela, au sein d'un groupe de personnes provenant de cultures et de groupes d'âge variables. Pour les responsables des organisations jaune et orange, il faut mettre en place des modèles dans l'organisation. Ces derniers, adhérant à la culture et aux valeurs de la commission scolaire, pourront être des exemples à suivre, en fonction des orientations de l'établissement.

« Une commission scolaire idéale, c'est une commission scolaire qui a des leaders visionnaires, autant la direction générale, les chefs de service que les directions d'école. Ce sont des gens qui sont capables et qui doivent s'habiliter à avoir une vision. Être capable de développer des leaders d'influence. Je vais reprendre les mots d'un auteur, être capable de faire en sorte que derrière moi j'ai des suiveurs et non pas des « suiveux » » (Responsable jaune).

Nous avons relevé chez tous les responsables la volonté de travailler et de bâtir en équipe, en groupe. En effet, tous désiraient utiliser les groupes pour atteindre les objectifs fixés. Nous dénotons donc une volonté d'unir les différents membres du personnel afin de favoriser le développement. Que ce soit sous forme de communauté d'apprentissage, de travail intergénérationnel ou de gestion participative, il semble important pour ces responsables d'unir les efforts de chacun et de construire ensemble.

« Je trouve important de dire que tout le monde est impliqué. Tout le monde est impliqué pour avoir une vision plus élargie des problèmes. Il faut aussi prendre le temps par la suite de se questionner. Qu'est-ce qui se passe? Qu'est-ce que ça nous a apporté? Qu'est-ce que ça nous a donné au niveau du transfert de connaissances? » (Responsable vert).

Le discours des responsables : éléments de synthèse

Afin de favoriser notre compréhension et de réunir les différents éléments présents dans chacun des discours, nous avons élaboré un tableau synthèse. Ce dernier relève la présence des notions précédemment analysées par chacun des responsables. Nous aurons ainsi une vision générale des sujets traités lors de chacune des entrevues et pourrons en dégager plus facilement une interprétation.

Tableau 0.3: Tableau récapitulatif de l'analyse de contenu des entrevues semi-dirigées

	Bleu	Rouge	Vert	Mauve	Jaune	Orange	Rose
1— Dispositif de mentorat							
<i>Contexte d'implantation</i>							
Approché par le CPCG	X	X	X	X	X		
Approché par l'université						X	X
<i>Critères de sélection</i>							
Faibles	X				X		
Moyens			X	X		X	
Élevés		X					X
<i>Réajustement du programme</i>							
Présence d'une évaluation	X	X	X	X	X	X	X
Face au contenu du programme	X	X	X	X		X	
Face à la forme du programme	X		X	X			
Arrivée de nouveaux acteurs					X		X
Aucun autre changement externe	X	X	X	X	X	X	X
Possibilité d'apporter des changements	X	X	X	X	X	X	X
<i>Mentorat dans la planification stratégique</i>							
Inclus ou adjacent	X	X	X		X	X	X
Dans la vision seulement				X			
2- L'individu au sein de la relation mentorale							
<i>Implication des mentors et mentorés</i>							
Développement de leurs habiletés			X		X	X	X
Développement des moyens de communication		X		X			
Modification de la charge de travail	X						
<i>Réaction des mentors et des mentorés face au programme</i>							
Sentiments positifs	X	X	X	X	X		
Satisfaction, mais encore changements nécessaires							X
Mentorés satisfaits et mentors non satisfaits						X	
<i>Réactions des autres membres face au mentorat</i>							
Soulèvent les bienfaits	X	X	X				
Ressentent l'exclusion et l'inquiétude				X	X		
Aucune réaction						X	X
<i>Sur qui le programme a une influence</i>							
Personnes sous la gestion du participant		X			X		
L'entourage du participant			X				X
Aucun effet				X			
Sur toute l'organisation	X					X	
Sur les élèves			X		X	X	X
3— Les impacts d'un programme de mentorat							
<i>Les transferts</i>							
Générationnels	X		X	X		X	X
Compétences	X	X	X	X	X	X	X
Culture organisationnelle			X		X	X	X
<i>Changements observés suite au programme</i>							

Sur les mentors et mentorés			X		X		
Sur l'organisation	X	X	X		X		X
Rien				X		X	
<i>Réflexion suscitée par le programme</i>							
Oui	X	X	X	X	X	X	X
<i>Éléments de la commission scolaire idéale</i>							
Formation continue		X	X		X	X	
Favorisation des transferts	X			X			X
Présence de modèles					X	X	
Travail en équipe	X	X	X	X	X	X	X

Ce tableau permet de voir rapidement les points saillants des entrevues avec les responsables du programme de mentorat. Nous constatons que toutes les personnes interviewées ont souligné, en lien avec la constitution même du programme, la présence d'un processus d'évaluation, la possibilité des mentors et des mentorés d'apporter des changements ainsi la présence du mentorat dans la planification stratégique ou dans la vision de l'organisation. Lorsque nous examinons le mentorat en fonction de la relation qu'il entraîne, nous constatons que plusieurs aptitudes et comportements sont mis en valeur et que les répercussions vont même jusqu'à affecter les élèves. Un rapide regard aux impacts d'un programme de mentorat permet de mettre en lumière, au sein du discours de tous les responsables, la transmission des compétences ainsi que l'importance, dans un monde idéal, de travailler en équipe. Finalement, nous remarquons que la réflexion suscitée lors des relations mentoriales est perçue comme un impact notable par tous les responsables.

4.1.4. Interprétation des résultats

Cette dernière partie du premier volet sera pour nous l'occasion de réunir les différents résultats obtenus lors d'une première analyse du discours. Les paragraphes suivants présentent nos principales constatations.

Les impacts réels du programme de mentorat

Le premier aspect qui semble se dégager des analyses de contenu est relié à l'apport du programme de mentorat. Le questionnaire visait principalement à faire ressortir ces éléments. Ces mêmes résultats sont ressortis lors des entrevues réalisées avec les responsables. Ces derniers s'allient avec les mentors et les mentorés pour dire que le programme de mentorat permet le transfert de compétences, le partage de la culture organisationnelle ainsi que le partage d'expériences et d'expertises.

Notre analyse a aussi permis de connaître le programme de mentorat de l'intérieur, et les impacts ressentis par les participants. Les responsables nous ont permis de recueillir des données visant une évaluation de la situation. Ainsi, nous savons maintenant que le projet de mentorat a, de façon générale, des répercussions sur les mentors, les mentorés, le personnel sous la direction de ceux-ci ainsi qu'auprès des gens qui les entourent. Certains responsables avancent même l'idée qu'il est probable que les élèves ressentent les bienfaits du programme.

Quelques éléments font également l'unanimité au sein des responsables. Ils ont tous souligné le transfert de compétences qui était mis de l'avant par le programme de mentorat. De plus, ils ont mentionné l'apport de ce projet sur le plan de la réflexion. En effet, selon eux, le mentorat permet de porter un regard critique sur les actions quotidiennes. Le mentorat semble donc permettre un moment de réflexion. Face à ces divers éléments, il est possible de conclure que le mentorat semble avoir des répercussions positives au point de vue individuel et organisationnel.

Le mentorat pour les femmes et les hommes

L'analyse des questions 80 et 81 semble démontrer que le mentorat connaît des variantes en fonction du sexe des participants. En effet, selon le sexe, la signification de certains apports reliés au mentorat est différente. Chez les femmes, la présence du bris de l'isolement, de la valorisation, des compétences, du temps et de l'efficacité prédominent alors que les hommes soulignent la culture organisationnelle, le partage, la confidentialité et la sécurité. De façon générale, il paraît ressortir que les valeurs soulignées par les femmes se rapportent d'une façon plus marquée au niveau individuel. Quant aux hommes, il semble que les aspects organisationnels soient plus présents. En effet, la culture organisationnelle ressort de façon marquée. Le partage est une autre valeur qui est généralement associée à la variable sociale. Rappelons qu'il y avait au total 70 hommes, 71 femmes et trois personnes qui n'ont répondu à cette question.

Le mentorat au fil des années

Lorsque nous observons les tableaux 4.1 et 4.2, il est possible de percevoir la présence de réponses variant selon l'âge des participants. En effet, les distinctions se font principalement entre les répondants âgés entre 25 et 35 ans et ceux de 56 ans et plus. Une explication semble donc émerger de ces constats. Les différences engendrées par les groupes d'âge laissent supposer une différence entre les mentors et les mentorés. En effet, il est possible de supposer, de façon générale, que les mentorés qui débutent dans leur fonction et qui font appel au programme de mentorat sont plus jeunes. Pour leur part, les mentors sont en fin de carrière, donc plus âgés. Cela revient à dire que les caractéristiques attribuées aux 25-35 ans sont celles des mentorés, alors que les mentors sont représentés par les 56 ans et plus. Ainsi, il semble possible de distinguer l'émergence de deux groupes ayant des rôles différents, mais étant impliqués dans le même type de relation, soit la relation mentorale. Mentionnons que le questionnaire ne permettait pas d'identifier le rôle du répondant au sein du programme étant donné son caractère anonyme. Malgré cet aspect confidentiel, les distinctions entre les mentors et les mentorés ressortent.

Les structures de mentorat : la flexibilité est de mise

Jusqu'à maintenant, les résultats présentés pour l'analyse de contenu portent davantage sur la relation mentorale que sur le dispositif de mentorat. Bien que cet apport soit important, notre recherche s'intéresse principalement au mentorat en tant que dispositif. Dans cette optique, les discours des responsables nous permettent de mettre en évidence certains éléments. Bien que le CPCG soit présent dans toutes les organisations scolaires étudiées, nous constatons que les dispositifs n'en sont pas pour autant convergents. La première distinction semble relever des critères qui permettent la sélection des mentors ainsi que le

mode de jumelage. La présence de la direction et son droit de veto se fait différemment ressentir, d'une présence très forte à une simple approbation.

Un point commun à tous les programmes de mentorat concerne l'évaluation. Grâce aux directives du CPCG, chacun des programmes est évalué en fin d'année. Cette évaluation semble importante pour les responsables, puisqu'ils apportent des modifications au mentorat d'une année à l'autre. Notre enquête terrain nous a également permis de confirmer avec les responsables que les changements constatés par leur personnel n'émanaient pas d'une autre source visible que le programme de mentorat. Nous avons également pu constater que le mentorat, en plus de se faire avec la participation de la direction, occupait une place importante. Six commissions scolaires sur sept ont cru important de l'inscrire dans l'un des volets de leur plan stratégique. Le dernier point qu'il nous paraît important de mentionner est la flexibilité perceptible des divers programmes. En effet, il ressort que les responsables font preuve d'ouverture face au contenu et au déroulement du projet. De plus, comme ils l'ont tous mentionné, les participants occupent une place importante et peuvent à tout moment intervenir sur le déroulement du programme ou encore, de leur propre relation mentor-mentoré.

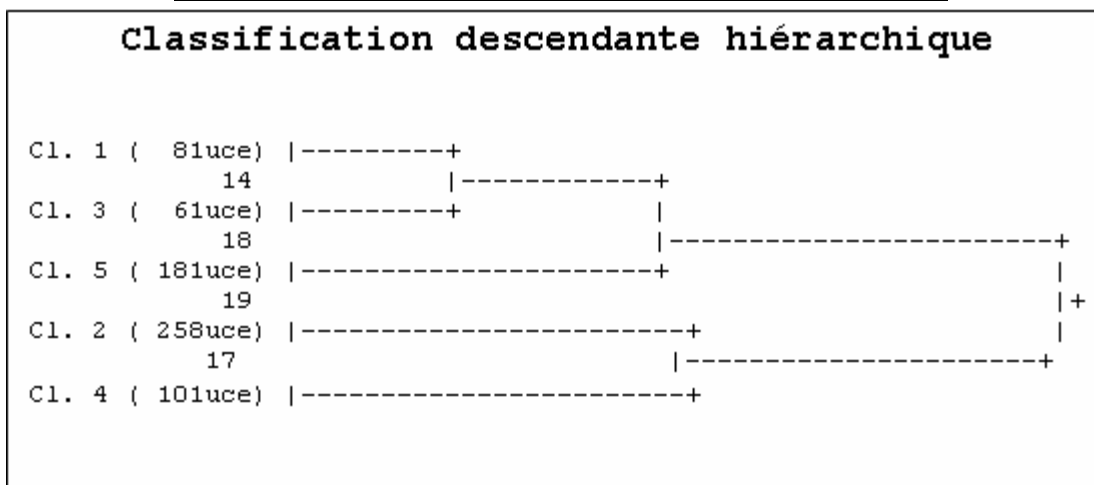
4.2. VOLET 2: ANALYSE AVEC ALCESTE

Les résultats de l'analyse de contenu nous ont donné une bonne compréhension du programme de mentorat. En effet, à travers les différentes réponses, mentors, mentorés, membres de la direction et responsables nous ont fait part de leur opinion en lien avec les questions posées. Ce deuxième volet de la présentation des résultats se concentre sur les entrevues que nous avons menées auprès des sept responsables, mais dans une perspective différente. En effet, les résultats que nous présenterons relèvent de l'analyse avec ALCESTE. Ces données nous donnent accès à une autre dimension du mentorat. Quatre différentes étapes de l'analyse seront abordées : la classification descendante hiérarchique, l'analyse du Khi-carré, l'analyse factorielle et le plan cartésien des variables. Nous présenterons ensuite l'interprétation que nous retirons de cette analyse.

4.2.1. Classification descendante hiérarchique

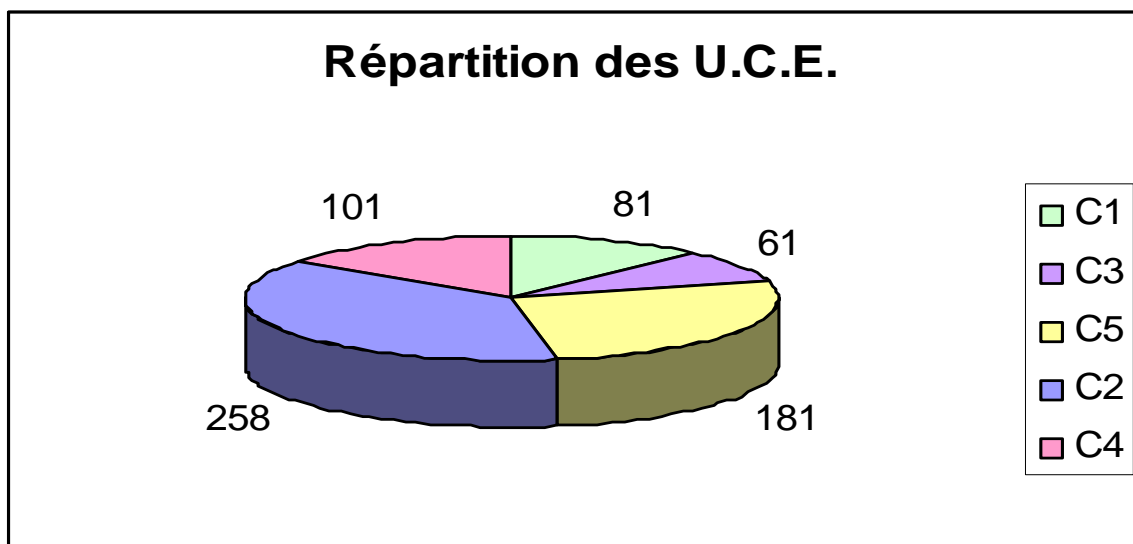
La classification descendante hiérarchique réalisée avec le logiciel ALCESTE étudie les discours, les distingue et spécifie les différences présentes. ALCESTE a fait ressortir cinq classes reliées chacune à des variables spécifiques. L'illustration 4.1 présente les distinctions entre les mondes de représentation. ALCESTE a d'abord distingué les classes 2 et 4 des classes 1, 3 et 5. C'est la distinction la plus significative. Les classes 2 et 4 ont ensuite été distinguées entre elles, suivies de la distinction entre les classes 1 et 3 d'une part et de la classe 5 d'autre part. Finalement, la classe 1 a été distinguée de la classe 3.

Illustration 0.1 : Classification descendante hiérarchique



Élaborée grâce au graphique précédent, l'illustration 4.2 nous permet de faire ressortir l'importance des discours les uns par rapport aux autres. Cela est possible grâce au nombre d'unités de contexte élémentaire (UCE) qui est ressorti par l'analyse avec ALCESTE. Nous constatons que la classe 2 occupe une place majoritaire par rapport aux autres avec 258 UCE. Suivent ensuite les classes 5 (181 UCE) et 4 (101 UCE). La classe qui ressort le plus faiblement est la classe 3 (61 UCE).

Illustration 0.2: Répartition des UCE



4.2.2. Analyse du Khi-carré

Une autre fonction du logiciel ALCESTE permet de mettre en évidence le vocabulaire utilisé dans chacune des classes. Ces mondes de représentation permettent par la suite de dégager l'essentiel du discours et d'en voir les éléments marquants. Grâce à la répartition

de ces mots, il est possible de les classer en ordre décroissant afin de mettre en évidence les éléments importants de leur discours. Il est à noter que leur fréquence et leur importance ont été traitées grâce au calcul du khi-carré. Le tableau 4.4 présente les mots de chacune des classes par ordre de grandeur du khi-carré décroissant. Rappelons qu'il est impossible de retrouver le sens du mot relevé en le situant dans le discours d'origine. À partir de ces séries de vocables, il est donc possible de dégager des thématiques pour chacune des classes. Au bas du tableau, nous avons ajouté les différentes variables utilisées pour l'analyse ainsi que leur khi-carré. Cela permettra de constater la représentativité des classes pour chacune des variables. Afin de mieux voir les distinctions entre les classes, nous avons regroupé les classes selon les résultats obtenus lors de la classification descendante hiérarchique.

Les liens
illustrés en vert
indiquent les
étapes de
division des
classes.

Tableau 4.4. : Mondes de représentation et Khi-carré

Classe 1		Classe 3		Classe 5		Classe 2		Classe 4	
Khi2	Nom	Khi2	Nom	Khi2	Nom	Khi2	Nom	Khi2	Nom
110,73	ecole+	107,56	universit<	77,82	plan+	38,05	problem<	108,63	rencontre+
98,94	ressource+	103,32	sherbrooke	71,83	strateg+16	27,9	trouv+er	81,01	cohorte+
92,89	humain+	72,9	associat<	45,78	gestion<	22,78	difficulte+	47,05	dyade+
84,00	adjoit+	53,75	coordo	38,92	culture+	19,41	peut_etre	42,27	annee+
79,12	direct+ion	53,26	jaune	33,34	vision+	19,08	ecout+er	34,19	bilan+
75,35	directeur+	51,28	federati+f	29,55	commission+	17,56	entendre.	30,78	prochain+
45,00	rose	49,32	en-place	27,86	valeur+	16,99	plus	28,18	contenu+
44,30	cadre+	47	scolaire+	25,99	organisat+ion	16,68	echange+	24,83	disponi+ble
34,54	service+	40,77	cours	25,67	organisationnelle	15,55	cherch+er	23,15	minimum
29,85	invit+er	36,58	monsieur	23,26	scolaire+	15,05	confi+ant	23,15	sembl+er
23,96	introduc+ion	32,89	dossier+	22,48	modele+	13,9	aller.	22,53	aout+
22,36	exist+er	32,7	commission+	22,48	developp+er	13,3	impliqu+er	21,13	suite+
22,33	epoque+	31,23	carrement	22,41	collecti+f	12,56	ils	19,44	evaluat+ion
19,82	entr+er	30,68	cadre	20,21	releve	12,51	leur	19,3	premier+
19,82	eleve+	24,76	charge+	19,55	personnel+	12,33	situation+	18,34	laiss+er
19,82	responsable+	24,08	directeur+	18,6	notre	11,52	interessant+	18,26	vraiment
17,03	genera+l	22,9	mettre.	18,19	planifi+er	11,19	groupe+	17,33	encadrement+
15,85	fonction+	21,9	direct+ion			10,75	discut+er	17,33	courriel+
24,83	*cs_rose	66,96	*cs_jaune	49,2	*cs_orange	30,44	*anment_1	29,83	*cs_bleue
20,55	*poste_drh	66,96	*poste_coordo	49,2	*poste_conseil	30,44	*cs_verte	29,83	*poste_coor
7,15	*anment_2	33,33	*anment_3	23,62	*sexe_m	30,44	*poste_dga	15,29	*cs_rouge
		15,79	*sexe_m	17,74	*anment_2	9,69	*sexe_f	15,29	*poste_conseil
				4,38	*cs_mauve	4,47	*cs_rose	13,92	*sexe_f
								13,11	*anment_3

Cette analyse nous permet de constater que la classe 1 est plus représentative de la commission scolaire rose (khi-2= 24,83) et, au second plan, aux commissions scolaires qui ont deux ans d'expérience dans le programme (khi-2= 7,15). Ce discours est aussi rattaché au fait d'occuper un poste de directeur des ressources humaines (khi-2= 20,55) L'analyse du vocabulaire permet de dégager un monde de représentation centré sur les fonctions et les postes que nous retrouvons dans l'organisation (*directeur, cadre, responsable, fonction*). Nous retrouvons également les ressources internes qui sont visées par le programme de mentorat (*service, ressources humaines, école*). Finalement, une série de mots se rattache à l'introduction d'un nouvel employé dans la fonction (*introduction, nouveau, entrer*). Voici quelques exemples d'unités de contexte spécifiques de la classe 1 :

- « *Il y a toujours un porteur de dossier dans les commissions scolaires, que ce soit un directeur général ou un directeur des ressources humaines. C'est donc plus facile de communiquer avec ces personnes-là. Par ailleurs, le jumelage est souvent fait avec la direction générale* » (Classe A :60).
- « *Nous sommes une nouvelle équipe depuis l'an dernier et c'était une de nos préoccupations d'accompagner notre nouveau personnel de direction d'école. Étant donné qu'on a beaucoup de nouvelles personnes, c'était important* » (Classe A :237).
- « *Depuis septembre cette année, nous avons une nouvelle direction générale, de nouveaux directeurs adjoints, de nouvelles directrices des ressources humaines, de nouvelles coordonnatrices et une nouvelle direction aux services éducatifs. Ça change beaucoup les choses* » (Classe A :129).
- « *Quelqu'un qui était adjoint et qui devenait direction avait un mentor. Au début, ce n'était que ceux qui entraient dans l'organisation* » (Classe A :504).

La classe 2 a un discours totalement différent. Celui-ci traite principalement des comportements engendrés par le programme de mentorat et la relation d'aide en dyade (*écouter, entendre, échanger, discuter, confiant*). De plus, le vocabulaire se réfère à un aspect problème-solution (*trouver, chercher, problème, difficulté*). Si nous considérons les variables rattachées à cette classe, nous y retrouvons la commission scolaire qui possède un an d'expérience dans le programme, soit la commission scolaire verte (khi-2 = 30,44). De plus, nous dénotons la présence du poste de directeur général adjoint (khi-2= 30,44) ainsi que des coordonnatrices de sexe féminin (khi-2= 9,69). De façon moins prononcée, la commission scolaire rose s'inscrit également dans cette classe (khi-2= 4,47). Les exemples suivants sont quelques unités de contexte représentatives de la classe 2 :

- « *Les éléments qu'ils ont beaucoup aimés c'étaient le respect, la confiance, utiliser des pistes plutôt que des solutions. Ce qui était difficile, c'était la gestion du temps* » (Classe B : 380).
- « *Je crois que ce qui est très gagnant c'est échanger, questionner, discuter là-dessus. C'est important que tout le monde s'implique* » (Classe B : 379).
- « *Par rapport au type d'échange, ce qu'ils aiment ce sont les discussions et le partage. Pas de conseils, pas d'échanges informatifs. La difficulté c'est de prendre le temps de se rejoindre au quotidien* » (Classe B : 364).
- « *Les gens avaient beaucoup d'écoute, Il y avait le respect d'un côté comme de l'autre. Il n'y a pas d'échange de recettes magiques, les gens discutent de la situation* » (Classe B : 295).

- *Je dirais qu'en termes de relation d'aide, ils vont maintenant aller chercher auprès de leurs pairs avant d'aller voir la direction générale. L'ouverture est la même, mais les ressources sont plus apparentes » (Classe B :345).*

Pour sa part, la classe 3 réfère beaucoup aux ressources accessibles dans le cadre du programme de mentorat. Il est autant question des ressources internes (*directeur, commission, dossier, cours*) qu'externes (*université, association, CPCG, fédération*). Pour la classe 3, nous constatons qu'elle est plus représentative de trois variables, soit la commission scolaire jaune ($khi-2= 66,96$), les organisations possédant trois années d'expérience dans le programme ($khi-2= 33,33$) ainsi que les responsables de sexe masculin ($khi-2= 15,79$). Cette classe est également plus reliée aux gens occupant la fonction de responsable ($khi-2= 66,96$). Nous avons retenu quelques unités contextuelles qui reflètent leur présence dans le discours des responsables :

- *« C'est un programme qui a été soumis par le comité de perfectionnement des cadres et des gérants qui voulait mettre en place un programme de mentorat. Différentes commissions scolaires ont été sollicitées pour participer au projet-pilote » (Classe C : 2).*
- *« Après trois ans, une suggestion pour le programme d'accompagnement professionnel est la présence constante d'un support de l'université ou de la recherche afin que les commissions scolaires restent à jour » (Classe C :386).*
- *« Cela a eu comme conséquence que cette rencontre a permis à la personne d'être référée à la personne-ressource du dossier mentorat, et on a agi dans l'immédiat » (Classe C : 582).*
- *« C'était un programme qui avait été mis en place avec la collaboration de l'université et il s'inscrivait dans le cadre des 30 crédits nécessaires aux directions d'école qui doivent compléter leur cours en cinq ans » (Classe C :744).*

La classe 4 se démarque des autres par son aspect évaluatif. En effet, le vocabulaire retrouvé est relié à l'évaluation qui peut être faite au sein du programme (*bilan, contenu, évaluation, évolution, encadrement*). Un autre élément marquant pour cette classe est la présence de mots marquant le temps. Ces mots apportent une dimension temporelle au programme et à son déroulement (*année, août, prochain, suite, premier, demi-journée*). Les variables qui sont les plus associées à la classe 4 sont les commissions scolaires bleue ($khi-2 = 29,83$) et rouge ($khi-2= 15,29$) suivies de la variable sexe féminin ($khi-2= 13,92$). Nous retrouvons aussi les organisations qui possèdent trois ans d'expérience dans le programme ($khi-2= 13,11$). Les postes représentés sont les responsables ($khi-2= 29,83$) et les conseillers en développement des compétences ($khi-2= 15,29$). Quelques unités de contexte illustrent les propos de cette classe :

- *« Cette année, on a eu un peu de misère, on voulait poursuivre avec du co-développement lors des rencontres de dyades, mais on évolue. Cette année, on a fait les choses différemment » (Classe D : 112).*
- *« Les gens nous ont demandé si on pouvait faire l'année complète. Donc, l'année prochaine, on fait vraiment d'août à août. Si les gens veulent poursuivre après cette année-là, c'est de leur temps personnel qu'il donne, nous on ne met pas de barrière à cela, ça se fait de façon informelle » (Classe D : 254).*
- *« Au départ, on avait créé des moments de rencontre, c'était important. Maintenant, on laisse les gens s'exprimer sur leurs difficultés, leurs succès. Ils nous parlent des changements qu'ils vivent. Ce que les gens nous demandent maintenant, c'est du contenu,*

des théories. Ils veulent un accompagnement plus structuré, encadré, afin d'avoir des retombées plus significatives » (Classe D : 49).

- *« Quand on fait le bilan, on s'aperçoit aussi que les gens sont de plus en plus satisfaits, parce qu'ils constatent vraiment un bien-être professionnel plus important à la suite de ces rencontres-là » ((Classe D : 29).*

Finalement, la classe 5 utilise un vocabulaire plus technique qui réfère aux modalités de gestion du programme (*plan, stratégie, gestion, développer, planifier*). De plus, une vision globale est présente et tient compte du niveau organisationnel (*culture, vision, commission scolaire, collectif, valeur*). Cette classe est plus représentative de la commission scolaire orange (khi-2= 49,2), du poste de conseiller en développement des compétences (khi-2= 49,2), du sexe masculin (khi-2= 23,62) ainsi que des organisations qui possèdent deux ans d'expérience dans le mentorat (khi-2= 17,74). De façon moins importante, la commission scolaire mauve est également reliée à ce discours (khi-2= 4,38). Voici quelques unités de contexte qui représentent les propos de ces responsables :

- *« Sur une longue période, la personne peut acquérir les connaissances et développer les habiletés pour faire le travail. Cela en va de même pour la culture organisationnelle; c'est sur une longue période » (Classe E : 483).*
- *« Tu peux faire beaucoup d'actions qui ne sont pas inscrites dans la planification stratégique. Tout comme dans les écoles, tu fais beaucoup d'actions qui ne sont pas dans le plan de réussite » (Classe E : 307).*
- *« Cela fait partie de la création du plan stratégique d'une commission scolaire. Le service c'est d'assurer le développement des compétences, le maintien de la qualité des employés et la rétention du personnel » (Classe E : 659).*
- *« Il faut adhérer au plan stratégique pour faire adhérer les gens à la commission scolaire. C'est une concertation. Cela demande quant aux valeurs des gestionnaires, une dimension de fidélité, de loyauté afin que l'organisation puisse représenter ses employés » (Classe E : 713).*

4.2.3. Analyse factorielle des correspondances

L'étape suivante dans l'analyse avec ALCESTE est une analyse factorielle des correspondances. Les données obtenues sont colligées à l'intérieur d'un plan cartésien. Cela nous amène à dégager deux thématiques, une pour chacun des axes du plan cartésien. Cette attribution est faite en lien avec notre interprétation du vocabulaire. Ces résultats nous permettent de distinguer les liens et les oppositions qui caractérisent chacun des quadrants³. L'illustration 4.3 présente le plan cartésien ainsi que notre interprétation des différents axes.

³ Afin de ne pas biaiser l'interprétation des résultats, nous associerons uniquement à la section 4.2.4 les variables de notre étude associées à chacun des quadrants.

L'axe horizontal, que nous avons nommé l'**axe de la dimension multi-niveau**, fait référence aux interactions qui existent entre les différents acteurs. Elles peuvent être effectuées au niveau de l'organisation, des groupes ou des individus. L'individu et l'organisation représentent les extrêmes gauche et droite de l'axe. Le quadrant 2 est celui qui se rapproche davantage du niveau *individu*. L'utilisation de verbes d'action, tels que *chercher, exprimer, entendre, questionner*, expriment des actions suscitées par le mentorat et qui impliquent une certaine démarche personnelle. Le quadrant 3, pour sa part, reflète davantage une vision de groupe. La concentration des mots vers l'axe central indique une nuance par rapport au quadrant 2. Cette interprétation est appuyée par des mots comme *dyade, co-développement, groupe, cohorte, comité* qui représentent tous des regroupements de personne. À l'opposé, nous retrouvons les quadrants 1 et 4 qui traitent de la dimension organisationnelle. En effet, dans le discours de ces gestionnaires se retrouve un vocabulaire englobant l'ensemble de la commission scolaire. Cette interprétation nous est suggérée par la présence des mots *organisation, réseau, génération, personnel, jeune, scolaire* dans le quadrant 1, alors que cet aspect s'exprime davantage avec les mots *équipe, ressources humaines, service, cadre et milieu* dans le quadrant 4.

De son côté, l'axe vertical met également en évidence certaines divisions entre les cinq classes. Nous lui avons attribué le nom d'**axe des préoccupations des responsables du programme de mentorat**. À la plus haute extrémité de l'axe se retrouvent les préoccupations pour les retombées du programme, tandis que l'autre extrémité est définie par l'encadrement du programme. Comme l'illustre le plan cartésien, le quadrant 1 est le plus dissocié des autres et se rapproche davantage de l'aspect *retombée*. C'est par des mots comme *connaissance, expertise, développer, culture, répercussion, réussite, reconnaître et transfert* que nous voyons davantage la finalité visée par le responsable. Le quadrant 2 est aussi associé à cette optique, comme nous le constatons par la présence des mots *confiant, échange, impliquer, chercher, questionner et solution*. Ces mots laissent supposer les impacts que peut avoir le programme de mentorat. La fréquente mention de ces retombées par ce responsable souligne la préoccupation qu'il a pour cet aspect. De l'autre côté, nous retrouvons les responsables qui expriment davantage leur opinion en fonction de l'encadrement qui doit être présent au sein du programme de mentorat. Dans le quadrant 3, cette préoccupation transparaît à travers les mots *changement, bilan, critère, évaluation et adapter*. Dans les quadrants 3 et 4, se retrouvent les mots *pouvoir, forme, cohorte et comité* qui mettent en évidence l'attention des responsables envers les mesures d'encadrement. Plus spécifiquement, le quadrant 4 parle de *tâche, suivre, préoccupation, dossier, démarche, programme et renouvellement*, tout en mentionnant le nom d'institutions reliées à ce projet (*association, université*).

4.2.4. Plan cartésien des variables

Tout comme pour le plan cartésien précédent, nous avons obtenu, grâce à ALCESTE, les variables significatives associées à chaque classe. La représentation graphique (illustration 4.4) nous permet de mieux saisir l'importance et le rapprochement des variables les unes avec les autres. Cette transposition des variables dans un plan cartésien nous permet d'obtenir la position de ces dernières en fonction des deux axes identifiés

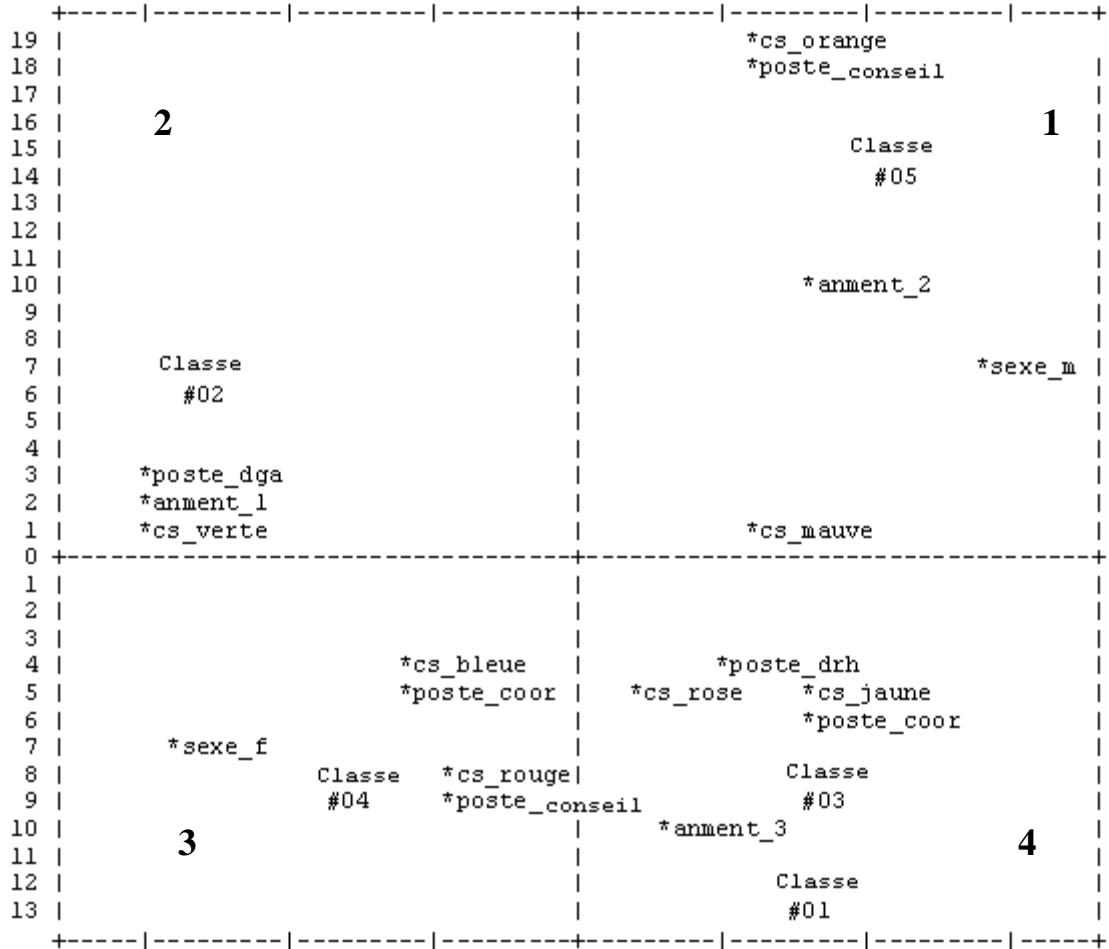
précédemment et de saisir les oppositions et rapprochements entre les classes et leurs caractéristiques.

Il se dégage de ce graphique que le premier quadrant comprend la classe 2. Se retrouve principalement dans cette classe la commission scolaire verte qui en est à sa première année de mentorat. Le deuxième quadrant contient la classe 5. De plus, se tient dans cet axe un discours plus représentatif des hommes et des commissions scolaires qui en sont à leur deuxième année. C'est le cas pour les organisations mauve et orange. Le troisième quadrant regroupe les classes 1 et 3 ainsi que les commissions scolaires qui en sont à leur troisième année d'expérimentation. Les commissions scolaires jaune et rose se trouvent dans ce quadrant. Le dernier quadrant, soit le quadrant 3, est constitué de façon majoritaire par la classe 4 dont le discours est plus représentatif des femmes. Nous constatons aussi que les commissions scolaires bleu et rouge se rapprochent de cette vision.

Illustration 0.4: Plan cartésien des variables

Plan cartésien des variables

Axe horizontal : 1e facteur : V.P. =.2481 (32.56 % de l'inertie)
 Axe vertical : 2e facteur : V.P. =.2184 (28.67 % de l'inertie)



Grâce à l'analyse faite avec ALCESTE, nous avons obtenu des résultats qui mettent en évidence les spécificités reliées à l'expérience des organisations scolaires dans le déroulement du programme de mentorat. Il a été possible de constater de manière empirique les éléments importants pour les organisations. À la suite de ces diverses analyses, nous allons aborder l'interprétation des résultats obtenus avec ALCESTE.

4.2.5. Interprétation des résultats

L'étendue des discours

Le premier élément qui se dégage des données produites par ALCESTE est le nombre de catégories représentées. Parmi les discours des sept responsables, nous retrouvons cinq visions distinctes. Ces résultats peuvent paraître étonnants vu l'implication d'un acteur

commun dans chacun des programmes de mentorat. En effet, le CPCG est présent et communique avec chacun des responsables. Il semble donc que la liberté offerte par ce projet permet d'ajuster le programme en fonction des besoins de l'organisation et de son orientation. Par le fait même, nous obtenons une pluralité à l'intérieur des discours.

Lorsque nous observons la répartition des unités de contexte, la classe 2 est la plus imposante. Toutefois, lorsque nous étudions la composition de chacune des classes, il est possible de remarquer que seule la classe 2 est représentative du discours d'un seul responsable. En effet, les classes 1, 3, 4 et 5 sont représentatives de deux commissions scolaires.

Quelques convergences des thématiques

Afin de saisir plus facilement les propos convergents entre les classes, nous avons relié les différentes thématiques des cinq classes au tableau de la classification descendante hiérarchique. Cela nous permet de mieux identifier certaines des convergences entre les discours. Le tableau 4.5 illustre les liens qui unissent les classes ainsi que les thématiques de chacune d'elles. Pour les classes 1 et 3, nous constatons que la thématique des ressources est commune, et que les classes 2 et 4 se rejoignent lorsqu'elles relatent les effets du programme. Pour l'une, c'est à travers les retombées du programme, alors que pour l'autre, c'est à travers l'évaluation. La ressemblance de la classe 5 par rapport aux classes 1 et 3 peut se situer au niveau du discours concernant la gestion du programme et des ressources nécessaires.

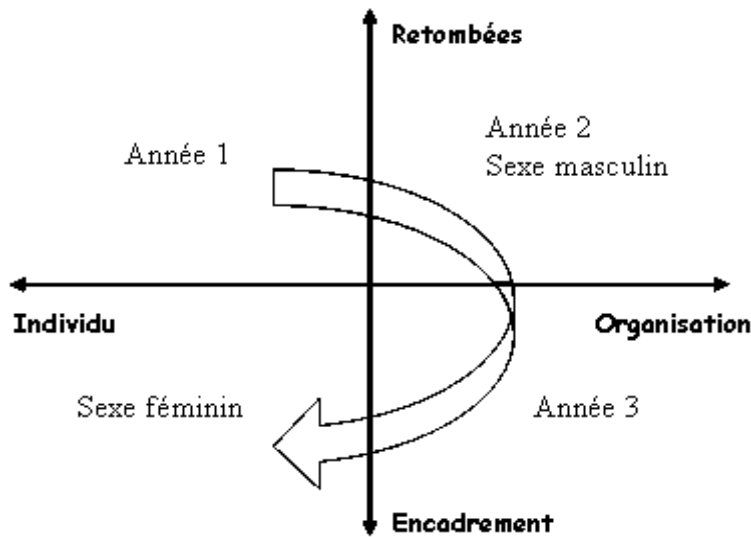
Tableau 0.4 : Thématiques des classes et leurs différents liens convergents

Classe 1	Classe 3	Classe 5	Classe 2	Classe 4
<ul style="list-style-type: none"> × Rôle et fonction × Ressources internes × Introduction des nouveaux employés 	<ul style="list-style-type: none"> × Ressources internes × Ressources externes 	<ul style="list-style-type: none"> × Gestion du programme × Aspect organisationnel 	<ul style="list-style-type: none"> × Effet et comportement × Problème-solution 	<ul style="list-style-type: none"> × Évaluation × Marqueur de temps × Aspect groupe

Comme nous l'avons montré précédemment, les résultats de l'analyse avec ALCESTE ont été placés selon un plan cartésien. Les axes identifiés nous ont permis de constater l'orientation des classes et de donner un sens plus concret aux thématiques développées. Par la suite, nous avons fait ressortir les variables associées aux classes grâce à un autre plan cartésien. Afin d'approfondir notre analyse, nous avons attribué au plan cartésien des variables les axes identifiés lors de l'analyse factorielle. Cet amalgame semble avoir

donné aux résultats une signification plus vive. Comme nous pouvons le constater à l'illustration 4.5, un mouvement circulaire semble émerger des variables en lien avec les axes. En effet, en fonction du nombre d'années d'expérience du programme de mentorat, les préoccupations des responsables semblent se modifier. Nos résultats démontrent que lors de la première année, le responsable du projet se préoccupe davantage des retombées du mentorat et se soucie principalement de l'individu au sein du processus. La deuxième année, l'orientation connaît quelques changements. La préoccupation est toujours tournée vers les retombées du programme, mais cette fois en fonction de l'organisation. L'individu est délaissé au profit de la commission scolaire. La troisième année, les responsables s'intéressent davantage à l'encadrement qu'aux retombées du mentorat. Le responsable semble également conserver une orientation organisationnelle. Malheureusement, nous ne possédons pas les données permettant d'analyser un programme de quatrième année. Le programme de mentorat en est encore à ses débuts et ne compte que trois années d'expérimentation. Toutefois, vu le petit nombre de répondants, ces observations constituent plutôt des hypothèses que des conclusions.

Illustration 0.5: Interprétation des variables



La transposition des variables dans le plan cartésien, reliée à l'analyse factorielle, démontre également une opposition importante. En effet, il semble que le facteur sexe du responsable soit lié aux résultats. Le graphique démontre que les classes situées dans le quadrant 1 représente une vision davantage masculine, alors que les classes situées dans le quadrant 3 sont plus représentatives des femmes. Les hommes seraient donc plus centrés sur les retombées du programme et cela dans une vision organisationnelle, alors que les responsables de sexe féminin accorderaient une importance plus grande à l'individu et à l'encadrement qui doit être fait du mentorat.

4.3. INTERPRÉTATION ET LIEN AVEC NOTRE MODÈLE THÉORIQUE

Cette troisième partie sera consacrée à l'interprétation des résultats dans leur ensemble. Pour ce faire, trois sections seront élaborées. La première tentera de distinguer les convergences et les divergences qui ressortent entre l'analyse de contenu et l'analyse avec ALCESTE. Par la suite, nous exposerons les données recueillies aux modèles théoriques vus lors de notre recension de la littérature ainsi qu'à notre propre modèle théorique. Finalement, à la troisième et dernière partie, nous prendrons en considération nos questions de recherche et proposerons quelques éléments de réponses.

4.3.1. Convergences et divergences dans les analyses

Les principaux éléments convergents

Les analyses précédentes ont tenté de démontrer les apports d'un dispositif de mentorat pour une organisation scolaire. Avant de tirer quelques conclusions de notre recherche, nous devons examiner les ressemblances entre l'analyse de contenu et l'analyse avec ALCESTE.

La première ressemblance trouvée concerne la forte présence des retombées du programme de mentorat. Peu importe le type d'analyse utilisé, nous avons constaté que l'apport d'impacts de ses impacts individuels et organisationnels ne fait aucun doute. Pour l'analyse de contenu, nous avons principalement constaté les bienfaits d'un programme de mentorat et les raisons de l'instaurer. Les responsables ont également émis leur opinion sur le sujet. L'analyse de contenu de chacune des questions a fait ressortir les retombées du programme, tout comme l'analyse avec ALCESTE. Nous avons alors pu voir que certains responsables des classes 2 et 5 traitent des effets et comportements engendrés par le mentorat ainsi que des divers aspects organisationnels impliqués et modifiés par ce projet.

La deuxième convergence qui ressort des analyses est la diversité amenée par la variable sexe. Être une femme ou un homme semble modifier notre perception des apports d'un programme de mentorat, tout en influençant la gestion. Les recherches que nous avons consultées pour faire cette étude nous mettaient uniquement en garde vis-à-vis du jumelage entre les mentors et les mentorés de sexe opposé (Jacobi, 1991; Shea, 1994; Johnson, 2002) Cette distinction entre homme et femme est présente dans l'analyse de contenu des questions 80 et 81 ainsi qu'au sein de l'analyse avec ALCESTE. Bien que cette relation soit différente, cela semble démontrer l'importance de la prise en considération de ce facteur.

Quelques comparaisons entre commissions scolaires

Jusqu'à maintenant, l'analyse avec ALCESTE nous a permis de distinguer les classes les unes des autres. En jumelant à ces données l'analyse de contenu des discours des responsables, nous avons pu associer plus clairement les organisations scolaires aux

différentes classes. Cela nous a permis d'établir certaines comparaisons entre les commissions scolaires. Seules les plus significatives ont été retenues.

Afin de jumeler les commissions scolaires aux classes identifiées avec ALCESTE, nous avons élaboré un tableau (4.6) qui permet d'identifier rapidement le lien unissant les différentes classes et commissions scolaires. Nous avons également indiqué le quadrant dans lequel se situent les variables selon l'illustration 4.4.

Tableau 0.5 : Lien entre commissions scolaires et classes

Nom du responsable et de sa commission scolaire	Bleue	Rouge	Verte	Mauve	Jaune	Orange	Rose
Classe	4	4	2	5	3	5	1
Quadrant	3	3	2	1	4	1	4

Lorsque nous relient les critères de sélection des commissions scolaires aux résultats obtenus avec ALCESTE, nous pouvons constater quelques convergences et divergences. Les commissions scolaires qui fixent peu ou beaucoup de critères de sélection sont représentées par les classes 1, 3 et 4, c'est-à-dire les commissions scolaires bleue et jaune qui fixent peu de critères et les commissions scolaires rouge et rose qui en fixent beaucoup. De leur côté, les classes 2 et 5 érigent des critères jugés moyens, c'est-à-dire les commissions scolaires verte, mauve et orange. En regard du plan cartésien et des axes que nous avons identifiés, nous pouvons affirmer que les commissions scolaires verte, mauve et orange (classes 2 et 5) traitent davantage des retombées du programme de mentorat en vertu de leur positionnement dans le plan. Cela nous amène donc à croire que les commissions scolaires qui se situent à un extrême (qui fixent plusieurs ou peu de critères) sont davantage portées vers l'encadrement du programme. En lien avec les années d'expérimentation du programme de mentorat, nous constatons que plus l'organisation est expérimentée, plus elle a opté pour une des extrémités, soit un programme plus rigide ou un programme très souple. Pour leur part, les commissions scolaires qui en sont à leur première et deuxième année d'expérimentation (classes 2 et 5) optent pour un point de vue plus tempéré, soit des critères jugés entre la rigidité et la souplesse.

Dans le même ordre d'idées, lorsqu'il est question de modifier le programme de mentorat, nous remarquons une ressemblance entre les classes 2, 4 et 5. En effet, ces dernières ont mentionné des modifications au contenu et à la forme du programme, alors que les modifications des classes 1 et 3 étaient d'un autre ordre, touchant davantage aux associations qui étaient intervenues dans le processus (université, CPCG ou autres commissions scolaires). En regardant cette différenciation avec le plan cartésien et les

axes que nous avons déterminés, nous constatons que les préoccupations se situent à un niveau différent pour les organisations rose et jaune. En effet, ce sont ces responsables qui ont un discours axé sur l'encadrement du programme et la vision organisationnelle (quadrant 1). Pour ces derniers, l'important n'est ni le contenu ni la forme du programme.

La vision qu'ont les responsables de la réaction des gens qui ne participent pas au programme est significative et distinctive. Les classes 4 et 2 désirent voir le programme appliqué plus largement, alors que les responsables des classes 1, 3 et 5 dénotent une réaction négative ou encore aucune réaction chez les gens en dehors du programme de mentorat. Il semble donc possible d'associer cette distinction entre les classes à leur positionnement sur l'axe multi-niveau. En effet, les classes 2 et 4 parlent plus du niveau individuel, alors que les classes 1, 3 et 5 sont plus vastes et traitent de l'aspect organisationnel.

Finalement, grâce à nos analyses, il est possible d'examiner l'influence du programme soulevée par les responsables en lien avec les classes. Une première contradiction apparaît au sein même de la classe 5. En effet, une organisation de cette classe croit que le mentorat affecte toute l'organisation (commission scolaire orange), alors que l'autre organisation affirme ne pas voir de conséquences (commission scolaire mauve). Lorsque nous regardons le plan cartésien, nous constatons que dans le quadrant, ces deux commissions scolaires sont aux extrémités du quadrant. La commission scolaire orange se trouve par rapport à l'axe des préoccupations du responsable à l'extrémité reliée aux retombées, alors que la commission scolaire mauve se rapproche de l'origine des axes.

4.3.2. Notre modèle et ses composantes

L'un de nos objectifs principaux était de vérifier si le dispositif de mentorat favorise les objectifs d'une organisation apprenante. Pour ce faire, nous avons analysé nos données selon notre cadre théorique. Ce modèle comprend cinq caractéristiques principales : la dimension multi-niveau, l'apprentissage en équipe multiculturelle, la remise en question et réapprentissage, le savoir au fil du temps ainsi que la gestion de la contingence. Nous avons décrit au chapitre 2 ce que signifiaient ces différents termes. La prochaine étape est maintenant d'associer les résultats obtenus aux différentes catégories et de les relier aux recherches dans ce domaine.

Auparavant, il faut rappeler les interactions des caractéristiques au sein de notre modèle (illustration 2.6). Cette dynamique amène quelques fois des difficultés dans la répartition des résultats. Par exemple, lorsque nous mentionnons qu'il y a transfert des compétences, nous pouvons considérer cette affirmation comme faisant partie de la caractéristique multi-dimension du modèle, puisqu'il est ici question du développement d'un individu au sein d'un groupe. Toutefois, il est aussi possible de considérer cette notion comme contribuant au transfert du savoir entre employés et générations. D'un autre côté, le transfert des compétences entre deux personnes touche également l'aspect apprentissage en équipe multiculturelle. Un seul résultat peut donc se retrouver dans plusieurs caractéristiques de notre modèle. Les paragraphes suivants tiennent compte de ces interactions et de la dynamique qui les unit.

Dimension multi-niveau

Individu

En regard des résultats obtenus, nous constatons que l'instauration d'un programme de mentorat appuie les différents niveaux de l'organisation. Au niveau individuel, le cheminement personnel et professionnel des nouveaux arrivants est favorisé, autant par le recul qui est pris, par la diminution du stress, par le niveau de confiance en soi qui est plus élevé que par le développement du sentiment de sécurité. Il semble pertinent de mentionner que le programme de mentorat a un effet positif sur les mentorés, si nous tenons compte des résultats obtenus grâce aux analyses des questions 80 et 81. Quant aux mentors, nous détectons quelques avantages au niveau individuel. Il est principalement question de valorisation de soi. Le statut qui est accordé par l'organisation aux mentors met en valeur leurs compétences et habiletés. Les résultats nous amènent également à constater une distinction entre les hommes et les femmes. Ces distinctions précédemment mentionnées démontrent bien que le mentorat influence différemment l'individu au sein de l'organisation.

L'aspect individuel ressort également dans le discours des responsables. En effet, les deux plans cartésiens nous ont permis de mettre en valeur l'axe multi-niveau, où il est possible de distinguer l'individu. Les responsables qui s'inscrivaient dans ce contexte mentionnaient des préoccupations pour les individus. Ces constatations laissent entrevoir l'importance de traiter l'individu comme un élément permettant le succès du processus.

Groupe

Notre étude a également démontré que le mentorat a un impact au niveau des groupes d'acteurs dans l'organisation. Il semble même que les groupes soient le niveau le plus important dans un processus de mentorat. En effet, c'est par les groupes que le savoir s'acquiert et que la culture de l'organisation est transmise. Les dyades permettent de véhiculer ces différentes informations tout en renforçant les liens entre les employés. En effet, dans un climat de confidentialité, la confiance est très présente, ce qui favorise l'intégration et l'adaptation des nouveaux employés. De plus, le personnel plus âgé y trouve une motivation et un défi qui les stimulent et qui viennent augmenter la cohésion des groupes de travail. Un autre élément important qui a été souligné à quelques reprises est le développement d'un réseau de contacts. Ce dernier donne accès aux personnes-ressources plus rapidement et permet de mieux connaître les gens de son environnement de travail. Du côté des responsables, nous avons également observé une préoccupation pour les différents groupes au sein de l'organisation. Peu de doute semble régner en ce qui concerne les répercussions du programme sur les groupes. Non seulement les groupes perçoivent les bénéfices du mentorat, mais ils les diffusent au sein de l'organisation.

Organisation

Pour évaluer le niveau organisationnel, il faut noter la présence dans le discours des remarques concernant la culture organisationnelle, l'impact du programme sur l'organisation ainsi que la mémoire organisationnelle. L'analyse permet de faire ressortir ces deux éléments de façon importante. En effet, pour les mentors, mentorés, responsables du programme, directeurs des ressources humaines et membres de la haute direction, la diffusion de la culture organisationnelle passe inévitablement par le

mentorat. Les échanges entre mentors et mentorés permettent de connaître cet aspect plus rapidement tout en ayant une vision formelle et informelle.

Pour leur part, les responsables interrogés tiennent également un discours où se retrouve le volet organisationnel. Lorsque nous regardons le plan cartésien des variables, nous constatons qu'une majorité de commissions scolaires se situe dans cet axe. En effet, quatre responsables tiennent un discours où il est possible de déceler une connotation organisationnelle, soit les impacts du mentorat sur l'organisation, les processus d'institutionnalisation ou encore l'encadrement organisationnel nécessaire.

En conclusion, il faut mentionner que le mentorat est un dispositif qui utilise de façon importante les groupes pour arriver à ses fins. En effet, les dyades sont l'élément majeur et entraînent, par leur seule présence, une interaction de groupe. Les rencontres de co-développement et de perfectionnement viennent renforcer ce type d'interaction. Il semble donc pertinent de constater que le dispositif a un impact important au niveau de l'aspect groupal. Toutefois, la présence des deux autres niveaux, individuel et organisationnel, démontre les effets qu'entraîne le mentorat. Les répercussions sont larges et englobent des aspects variés de l'organisation. Ces constatations rejoignent les propos de Crossan, Lane et White (1999) qui mentionnent qu'une véritable organisation apprenante est multi-niveau (individu, groupe, organisation). De plus, nous avons constaté qu'il y a effectivement présence de tension lorsqu'il s'agit d'établir l'équilibre entre ces éléments, mais qu'il est néanmoins primordial de le mettre en place. Dans notre étude, chacune des commissions scolaires a établi la dynamique de son choix, en fonction de ses objectifs et de ses croyances. Toutefois, malgré les choix faits, les niveaux individu, groupe et organisation se côtoyaient.

Apprentissage en équipe multiculturelle

À la suite des résultats du guide d'entrevue, nous avons constaté que le mentorat favorise le développement personnel et le cheminement professionnel des individus par l'intermédiaire des groupes qui sont utilisés pour faire circuler les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Plus concrètement, le réseau de contacts qui s'établit permet une meilleure communication et renforce la dynamique de groupe. Le programme de mentorat qui est instauré par l'organisation répond à un besoin chez les employés. Tous ces éléments viennent s'inscrire sur le plan de l'apprentissage en équipe. En effet, grâce à la relation de groupe qui est développée, il est possible de transmettre savoirs et connaissances plus aisément. Cela permet donc à l'organisation d'apprendre au moyen de la transmission qui est faite des groupes aux individus et des individus aux groupes. Cet apport rejoint les propos de Senge (1990) qui mentionne que la somme d'un groupe est supérieure à la somme des parties. C'est donc l'un des avantages de l'apprentissage en équipe. La synergie du groupe favorisera le développement des individus, l'avancement du groupe et rehaussera le niveau de compétences.

Lorsque nous parlons d'apprentissage en équipe, nous ajoutons ici la dimension multiculturelle. Cette dernière est très importante, puisqu'elle apporte la diversité et vient enrichir l'apprentissage. En effet, le fait de partager avec des gens qui proviennent soit de

métiers différents, d'organisations différentes ou qui ont une mentalité différente amène une nouvelle dimension et donne aux gens une ouverture plus grande. Le jumelage des dyades tient donc compte de cette dimension : associer une personne nouvelle avec une personne établie depuis longtemps dans l'organisation. Cette association est, entre autres, démontrée par les forts résultats que nous avons obtenus relativement au transfert des compétences. La mention de cet apport du mentorat par les responsables est significative. En plus, lorsque nous considérons la structure de la commission scolaire idéale bâtie par les responsables, la notion de transfert est centrale.

La satisfaction des répondants à l'égard de la rapidité d'intégration et d'insertion démontre quelques autres bienfaits du travail d'équipe et de l'enrichissement suscités par la fréquentation d'une tierce personne non impliquée dans les problématiques vécues. Les échanges faits durant les diverses rencontres rendront possible la diffusion de la culture organisationnelle. Cette dernière permettra aux acteurs d'avoir une vision et un langage communs. De par cette diffusion, les différents processus institutionnalisés seront mis en valeur et seront appliqués par un plus grand nombre de personnes.

Les résultats de notre recherche ont démontré l'importance du travail en équipe multi-culturelle et la richesse que permettent ces échanges. Au moment de faire le jumelage et de former les équipes de travail, nous avons remarqué qu'il était important de tenir compte de la répartition des gens en termes d'âge et de genre. En effet, il a été possible de constater des différences entre les réponses des hommes et des femmes lors du questionnaire et de l'analyse avec ALCESTE. De fait, si nous nous référons au plan cartésien des variables, le sexe se retrouve en opposition. Pour les hommes, le discours se situe dans le quadrant ayant pour axe l'organisation et la préoccupation pour les retombées du programme, alors que les femmes se situent dans un quadrant où l'axe s'oriente vers une position plus individuelle et dont les préoccupations s'orientent vers l'encadrement du programme. L'âge des répondants semblait aussi créer certaines catégorisations reflétant des préoccupations et des impacts différents. Ces résultats nous sensibilisent donc à l'importance de mettre en place un comité paritaire dans l'organisation, où les différents sexes et âges sont représentés afin d'agir à titre de conseiller du programme de mentorat. Cet aspect multi-culturel a donc un impact important sur le mentorat et ses résultantes.

Remise en question et réapprentissage

La principale difficulté, lorsque nous parlons de remise en question et de réapprentissage, est d'en obtenir une mesure. Comme le souligne Schön (1994), ce processus est souvent inconscient et automatique. Toutefois, lorsque nous désirons adhérer à un processus d'apprentissage organisationnel, il faut de façon volontaire et consciente se questionner sur nos faits et gestes. Selon nous, le mentorat est une première étape vers ce processus. Dans un premier temps, sans même mettre les répondants en contexte d'organisation apprenante, ils ont mentionné que le dispositif de mentorat leur permettait de prendre du recul face à leur problématique et de partager leur point de vue avec des collègues de travail. Ils étaient ainsi en mesure de porter un meilleur jugement. La notion de réapprentissage réfère aux remarques soulignant l'apport du programme de mentorat en

ce qui concerne la diminution des erreurs ainsi que l'acquisition d'une maturité et d'une autonomie pour les employés. Ces affirmations nous portent à croire que le mentorat est un premier pas vers un processus de prise de conscience et de réapprentissage.

Pour leur part, les langages des responsables laissent des indices qui nous amènent à penser que le mentorat favorise la réflexion en action. En effet, nous retrouvons plusieurs traces de mots relatifs à la remise en question, tels que *trouver, chercher, échange, solution, exprimer, entendre, discuter, questionner, changement, adapter, ouvert, conscience, développer, reconnaître, préoccupation et connaître*. De plus, lorsque nous avons interrogé les responsables, nous leur avons demandé si le mentorat permettait aux mentors et aux mentorés de s'interroger sur leurs actions. Tous nous ont répondu de façon affirmative. Tous ces indices semblent donc indiquer qu'une organisation ayant mis en place un dispositif de mentorat amène ses employés à être plus conscients de leurs savoirs et de leurs gestes. Cela favorise chez les employés une réflexion en cours d'action ou sur l'action, comme le préconise Schön (1994) lorsqu'il élabore son concept de praticien réflexif. Cet apport rapproche également les individus d'un apprentissage en double boucle comme l'a décrit Argyris. Ce processus de réflexion s'inscrit dans une approche d'organisation apprenante et permet de modifier le cadre d'action des acteurs, ce qui aide l'organisation à avancer et à se développer. De par la nature de cette réflexion, il devient possible aux acteurs d'atteindre le niveau d'apprentissage en triple boucle, qui touche les bases de l'individu et de ses connaissances. Notre recherche permet de mettre en valeur les efforts des différentes parties. Nous constatons ici que cet aspect est visé lors des rencontres de co-développement. Comme le témoignent les réponses des participants, la collaboration et la coordination des efforts des mentors et des mentorés permettent de se questionner et d'apporter un regard nouveau sur sa profession et sur ses interventions.

Savoir au fil du temps

Avant de mener cette étude, nous estimions que le mentorat permettait de transmettre des connaissances, et cela, en utilisant les écarts générationnels. Maintenant que l'étude a été menée et analysée, nous pouvons dire avec plus de certitude que le dispositif de mentorat favorise le transfert générationnel de compétences, de connaissances, d'expériences et d'expertises. En effet, outre l'aspect générationnel, quatre types de transfert sont ressortis dans les réponses de la section qualitative du questionnaire. En ce qui a trait au transfert générationnel, cinq responsables sur sept ont souligné cet apport. Le fait de jumeler une personne expérimentée avec une personne débutante crée souvent des dyades où l'écart d'âge est notable. Cette diversité permet aux plus âgés de transmettre leurs savoirs, leur savoir-faire ainsi que leur savoir-être. Lorsque les dyades ne permettent pas cet échange entre générations, les rencontres de co-développement et de perfectionnement combleront ce manque. En effet, lors des réunions, les groupes d'âge sont entremêlés et l'échange peut se faire librement. De cette façon, un pont inter-générationnel est créé.

En plus de la différence d'âge et d'expérience, ce partage de vécu permet aux nouveaux employés de prendre connaissance de l'historique organisationnel. Ainsi, le nouvel arrivé pourra connaître les réussites et les erreurs qui ont été faites au cours des années. Ce

regard vers le passé permettra d'ajuster la gestion présente. Comme il a été mentionné par l'intermédiaire du questionnaire, le mentorat a permis de réduire le nombre d'erreurs commises. Les différents transferts que nous avons nommés s'inscrivent dans ce que Morgan (1999) appelle « construire le tout dans les parties ». Les personnes ayant vécu plusieurs années dans l'organisation peuvent diffuser les valeurs et les croyances qui ont conduit l'organisation dans son cheminement présent. De plus, ces personnes peuvent faire part de l'esprit organisationnel, et cela, de façon simple et rapide. Tous ces transferts permettront à l'organisation de se régénérer de façon efficace et durable. Si nous nous penchons sur les théories de Crossan, Lane et White (1999) et Crossan et Berdrow (2003), il est mentionné qu'il faut, pour être une organisation apprenante, accumuler les apprentissages nouveaux, tout en utilisant les notions du passé. Cette dualité doit être incluse dans la même action et représenter autant l'exploration que l'exploitation.

Gestion de la contingence

L'introduction de la gestion de la contingence dans notre modèle est incontournable, puisque c'est la seule variable qui prend en considération les éléments de changements externes et internes de l'organisation. Lors de notre étude, nous avons questionné les responsables afin d'évaluer à quel niveau il tenait compte de l'environnement qui les entourait. Il nous a alors été possible de constater que les besoins des participants sont primordiaux et occupent une place importante. En effet, d'année en année, les modifications suggérées par les mentors et les mentorés sont prises en compte et le programme est adapté aux besoins des participants grâce au processus d'évaluation.

Cette découverte a été la seule que nous avons pu associer à la variable traitant du changement. Cela nous amène à constater une faiblesse dans les pratiques des commissions scolaires qui veulent s'inscrire dans un processus d'organisation apprenante. La prise en considération de l'évolution externe est importante, puisqu'elle permet de rester concurrentielle et d'ouvrir l'esprit des gens à de nouvelles pratiques. En tenant compte de l'évolution de l'organisation et de l'environnement dans lequel elle gravite, les gestionnaires sont attentifs aux différentes variations et peuvent réagir avant que la situation devienne problématique. Cet élément de l'organisation apprenante est principalement suggéré par Morgan et son lien avec la cybernétique (1999). Dans cette optique, il faut savoir anticiper le changement, mettre en doute ses pratiques, s'adapter aux facteurs environnants et, finalement, apprendre à apprendre. Ces étapes sont toutes complémentaires et permettent à l'organisation d'aller plus loin tout en conscientisant les gestionnaires à l'importance de l'environnement qui les entoure.

En conclusion, chacune des caractéristiques dont nous venons de parler interagit à sa façon et fait évoluer l'organisation. L'une des bases importantes de notre modèle est l'aspect multi-niveau. Les résultats de notre étude ont démontré que les trois niveaux étaient cernés par le mentorat. Le niveau individu est touché par l'amélioration de la qualité de vie au travail des travailleurs. Pour l'aspect groupal, les retombées relatives aux relations avec les pairs le comblent. Du côté de l'organisation, nous retrouvons tout ce qui touche à la culture et à la mémoire organisationnelle. Comme l'illustre notre modèle, le mentorat permet une remise en question et un réapprentissage, ainsi qu'un

transfert des connaissances et d'expertises par l'intermédiaire des équipes multiculturelles. Ces caractéristiques sont touchées par les retombées relatives à l'efficacité au travail, au transfert et à l'apprentissage ainsi qu'à l'intégration et à l'adaptation. Cela démontre bien que le dispositif de mentorat s'inscrit dans un processus d'organisation apprenante et apporte la réponse à notre problématique spécifique. En effet, les retombées que nous avons répertoriées font ressortir plusieurs caractéristiques d'une organisation apprenante.

4.3.3. Réponses à nos questionnements

Jusqu'à maintenant, plusieurs éléments ont mis en évidence les constats faits lors des analyses précédentes. Cette dernière section sera pour nous l'occasion d'apporter quelques réponses aux questions qui ont guidé notre projet de recherche.

1- Le dispositif de mentorat correspond-t-il à une organisation apprenante ?

Comment le programme de mentorat doit-il être élaboré?

Étant donné que notre recherche s'intéresse au mentorat en tant que dispositif, il est essentiel d'examiner la structure du programme. En effet, une structure adéquate permettra d'orienter le mentorat de façon à combler les aspects mentionnés par notre modèle d'organisation apprenante. En abordant cette question, nous pourrions justifier les fondements de notre approche et de notre étude terrain lors des questionnements subséquents.

Il convient ici de transposer les étapes d'élaboration d'un dispositif de mentorat proposé par Benabou (1995) à la réalité du milieu étudié, les organisations scolaires. Depuis 1995, le CPCG cherche une mesure d'accompagnement qui répond aux besoins des commissions scolaires. Afin d'éviter les erreurs, Benabou suggère de définir le contexte, dans un premier temps. Grâce à la concertation des acteurs impliqués, le CPCG a été mis au fait des problématiques présentes ainsi que des différentes dimensions touchées. L'étape suivante est d'établir la raison d'être du programme. Dans le cas du CPCG, l'implantation du programme a permis de définir, à l'aide d'essais et d'erreurs, la mission de ce projet. Et la classification des objectifs a suivi. Ces derniers ont été établis et diffusés en 2001 avec le lancement du projet-pilote (CPCG, 2001). Le programme de mentorat étant établi après la réorganisation des commissions scolaires par le ministère de l'Éducation, le CPCG est donc assuré que les diverses organisations scolaires possèdent une mission et un plan stratégique bien définis. Cette étape est une des conditions de réussite à l'implantation d'un programme de mentorat.

Tel que conseillé par Benabou, le CPCG s'est assuré de l'implication active des organisations participantes ainsi que de la présence du soutien nécessaire (matériel, financier et humain). Les critères du CPCG sont clairs et permettent de s'assurer du sérieux des commissions scolaires et de leur démarche. L'identification de la clientèle cible pour le programme est remise entre les mains des personnes en charge du projet dans chacune des organisations. Le CPCG offre une aide financière aux participants

membres de leur organisation, soit les cadres et gérants. Pour Benabou, les étapes suivantes doivent permettre de déterminer l'encadrement du programme ainsi que la personne qui en est responsable. Sur ce plan, les organisations scolaires ont opté pour des choix différents. Les responsables sont parfois des directeurs généraux adjoints, des directeurs de ressources humaines, des conseillers externes ou encore des employés relevant du service de développement des compétences. C'est en accord avec le responsable et la personne déléguée du CPCG que la structure plus précise du programme est élaborée. Benabou suggère la formation d'un comité qui accompagnera et secondera le responsable. Finalement, la formation et l'évaluation sont deux mesures qui doivent être élaborées. Dans le milieu étudié, ces deux aspects sont présents et le CPCG offre son soutien et son aide en matière d'élaboration et de gestion.

Nous constatons donc que les paramètres proposés par Benabou semblent favorables au succès d'un programme de mentorat. En lien avec le milieu étudié, il ressort cinq dimensions importantes :

- 1- Soutien et encadrement du CPCG
- 2- Engagement de la haute direction
- 3- Nomination du responsable
- 4- Jumelage des participants et démarrage du programme
- 5- Suivi et évaluation

Le programme de mentorat, tel que supervisé par le CPCG, permet-il aux organisations scolaires d'atteindre les objectifs d'une organisation apprenante?

Cette question est l'élément central de notre étude. Lui attribuer une réponse constitue pour nous une étape importante. De façon globale, notre recherche a démontré que le dispositif de mentorat permet d'atteindre les objectifs d'une organisation apprenante. Toutefois, ce n'est pas parce qu'une commission scolaire instaure un programme de mentorat dans son organisation qu'elle est une organisation apprenante. La conception du dispositif s'est avérée capitale en termes d'organisation apprenante. Le rôle joué par les responsables et la direction représente aussi un facteur du succès.

Il s'avère important que les différents acteurs soient consciemment impliqués dans la mise en place du dispositif. Pour que le mentorat s'inscrive dans une perspective d'organisation apprenante, il est en effet essentiel que les différentes étapes soient menées de façon consciente. L'aspect le plus visible de cette nécessité se retrouve lorsque nous abordons la caractéristique de la remise en question et du réapprentissage. Si le mentor et le mentoré ne sont pas ouverts et disponibles à vivre ce réapprentissage, il ne leur sera pas possible d'y accéder. Lors de notre recherche, nous avons constaté qu'une remise en question était présente et qu'elle suscitait, à l'occasion, un réapprentissage. Toutefois, ce réapprentissage n'est pas une démarche consciente de la part de tous les acteurs. En amenant les gens à être plus ouverts et plus critiques face aux modèles mentaux qu'ils préconisent, il est possible d'apporter des changements qui permettront d'éviter les routines défensives et les résistances. Ainsi, les acteurs mettront ainsi en pratique ce que

Senge nomme la pensée systémique (Senge, 1990). Cet élément est central lorsqu'il est question d'organisation apprenante.

Un autre volet traitant de l'importance de faire du mentorat un processus conscient concerne les responsables du programme. Ces derniers doivent bien connaître leur programme et cibler les objectifs qu'ils désirent atteindre. Ces objectifs doivent être en accord avec le fonctionnement du mentorat et, dans le cas de notre étude, avec les caractéristiques de l'organisation apprenante. Pour maximiser la concordance entre mentorat et organisation apprenante, chacun des responsables doit cibler les types de transfert que la relation mentor-mentoré permettra. Il en va de même pour les rencontres de co-développement et de perfectionnement. Ces questionnaires devront également toujours avoir en mémoire le but du programme et les impacts espérés. En ayant ces divers éléments à l'esprit, ils pourront mieux orienter le programme à la suite des évaluations faites par les participants. Bien que le mentorat ait comme première mission de soutenir et d'accompagner des personnes nouvellement en poste, il ne faut pas oublier que sa mission est plus globale et que le programme a un impact sur toute l'organisation. Comme l'ont démontré les entrevues que nous avons faites avec les responsables, le sexe et la vision de ces derniers semblent influencer l'orientation que prendra le programme. Il est donc important que les objectifs fixés (de façon idéale par un comité paritaire) soient bien compris et appliqués par le responsable. Ces objectifs devront être en lien avec le modèle d'organisation apprenante, soit l'apprentissage en équipe multiculturelle, le savoir au fil du temps, la remise en question, le réapprentissage et la gestion de la contingence. Il sera aussi important de maintenir l'équilibre entre les niveaux de l'organisation (individu, groupe et organisation) ainsi que de balancer les aspects personnels et professionnels de la vie de l'individu. Rappelons également que notre recherche a démontré l'importance de la présence d'un comité paritaire qui apporte idées et suggestions quant au déroulement du programme.

Éléments critiques

Les résultats que nous avons obtenus ont démontré que le dispositif actuel de mentorat qui est en place dans sept commissions scolaires du Québec ne répond pas adéquatement à la variable gestion de la contingence de notre modèle. Toutefois, notre revue de la littérature a démontré que l'ouverture sur l'environnement était nécessaire pour prévoir et préparer l'organisation aux changements. Les questionnaires doivent donc être au courant et alertes vis-à-vis leur environnement. Afin d'axer davantage sur la variable de la gestion de la contingence, nous recommandons aux organisations d'élargir la provenance de leurs mentors. En effet, c'est en côtoyant des gens provenant d'organisations étrangères que l'ouverture sera plus grande et que les perspectives pourront être multiples. Dans le cas des organisations scolaires, leur nombre et leur ressemblance ouvrent la porte à la mise en place rapide d'un tel réseautage. Il semble que les commissions scolaires doivent utiliser leur compétitivité afin d'enrichir leurs connaissances et favoriser leur processus d'organisation apprenante. Toutefois, il faut apporter une mise en garde à cette ouverture. Il n'est pas question ici d'éliminer les mentors qui proviennent de la même organisation que le mentoré. Ce jumelage s'est avéré très efficace, et c'est un moyen utile pour faire connaître la mémoire et la culture de l'organisation. Un moyen d'élargir les frontières de

l'organisation et de son programme de mentorat serait de permettre aux mentorés d'avoir deux mentors, un interne et un externe. Il serait également possible d'intégrer cette diversité grâce à des rencontres de co-développement qui réuniraient plus d'une commission scolaire. Le cybermentorat serait également une avenue intéressante pour favoriser la communication avec un deuxième mentor ou mentoré.

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, l'entreprise est la résultante de l'interaction des individus et des groupes au sein de l'organisation. L'organisation apprenante prend donc en considération tous ces éléments. Selon notre vision, pour maximiser les retombées d'un programme de mentorat, il faudrait que la majorité du personnel puisse bénéficier du programme. Dans le cas des commissions scolaires, le programme de mentorat était généralement offert uniquement aux cadres et aux gérants de l'organisation. Notre étude nous amène à penser que le programme de mentorat apporterait davantage de bénéfices à l'organisation s'il était appliqué à plus grande échelle. En effet, étendre le programme de mentorat à tous les employés multiplierait sans doute les effets bénéfiques qui ont été mentionnés tout au cours de notre recherche. En élargissant le bassin de mentors et de mentorés, cela favoriserait l'interaction des différents acteurs et une masse plus grande d'idées et de pensées se retrouverait dans l'organisation. Par le fait même, l'apprentissage en équipe multiculturelle serait favorisé. Les gestionnaires auraient ainsi la possibilité d'être en contact avec un autre niveau d'employés et d'être plus conscients des impacts de leur gestion. Ce contact stimulerait alors la réflexion et bénéficierait à l'organisation dans sa totalité.

2- Est-ce que le dispositif de mentorat est soutenu par le secteur des ressources humaines ou par d'autres comités?

Cet élément de réflexion a suscité beaucoup d'intérêt tout au long de notre recherche. Lors de nos analyses, nous avons tenté de dégager des éléments distinctifs permettant d'associer les retombées du programme en fonction du poste du responsable. Toutefois, nous n'avons pas observé de faits significatifs. La vision de l'organisation semble prédominer comparativement au poste du responsable.

Un élément pouvant expliquer cette absence de lien semble être la présence du CPCG. Étant donné l'encadrement accordé par ce dernier, les principales démarches sont établies et les procédures sont bien définies. Le rôle du responsable est donc minimisé lors des premières années. Avec le temps, les responsables semblent prendre davantage de place et ajuster le programme en fonction des commentaires qu'ils reçoivent et selon les besoins de l'organisation. Notre analyse démontre effectivement une évolution dans le rôle et la vision des responsables. Malheureusement, notre étude n'a pas permis de mesurer un programme de mentorat autonome, non influencé par le CPCG. Cette étude sera néanmoins intéressante à mener dès l'an prochain, puisque trois commissions scolaires vivront le projet de façon indépendante.

En tenant compte de nos recherches (Ulrich 1997, Barette 2005, St-Onge et al. 2004b), il semble préférable que ce programme soit entre les mains d'une personne travaillant dans

un service des ressources humaines qui a été restructuré en fonction des multiples rôles de la gestion du personnel. De plus, le responsable idéal devrait être impliqué dans le processus de prise de décision. Ainsi, il aurait une vision globale de l'organisation et pourrait mieux évaluer les retombées du mentorat. Ces éléments en main, ce responsable sera en mesure d'implanter et d'évaluer un programme de mentorat de façon indépendante, sans l'aide d'un comité comme le CPCG.

3- Le dispositif de mentorat doit-il être institutionnalisé?

Dans le flot d'activités quotidiennes, il est plus facile de gérer un programme lorsqu'une procédure est établie et que certaines règles en régissent la pratique. Ainsi, les gestionnaires gagnent du temps et peuvent déléguer la gestion d'un projet qui a fait ses preuves et dont le fonctionnement est adéquat. Toutefois, il faut mettre en garde les organisations quant à l'institutionnalisation du programme de mentorat, car cela s'avère risqué. Si nous reprenons les fondements du mentorat, nous retrouvons le désir d'accompagner une personne dans un environnement nouveau et constamment en changement. De plus, ce programme repose sur les trois dimensions : l'individu, les groupes et l'organisation. Cette dynamique crée un équilibre qui favorise l'évolution du mentoré et de son mentor. Cette synergie est facilement influencée par les événements et phénomènes qui l'entourent. En tout temps, et de façon rapide, nous devons agir et répondre aux besoins du moment. C'est pour cette raison qu'un programme de mentorat doit être souple et flexible. Institutionnaliser ce processus met en danger la structure polyvalente du programme. Sans cette mobilité, le programme perd de son efficacité et n'atteint pas ses objectifs.

Une des forces du programme, tel qu'il est présent dans les commissions scolaires étudiées, est l'appui de la haute direction. Cette implication, bien que limitée, est appréciée des participants et met en valeur l'importance du projet. La présence de la haute direction est également ce qui permet aux mentors de se sentir valorisés et mobilisés par le projet. En institutionnalisant ce programme, l'importance qui lui est accordée sera plus relative, et il risque d'y avoir une perte en ce qui concerne l'implication de la direction. De plus, en formalisant le programme de mentorat, il peut créer un déséquilibre sur le plan des dimensions de l'organisation. En effet, l'aspect organisation sera prédominant et le but premier du mentorat sera le partage de la culture et de la mémoire de l'organisation. Ce changement de situation risque d'affecter les bénéfices dont jouit le programme présentement. Il manquerait alors plusieurs éléments pour inscrire ce type d'organisation dans un processus d'organisation apprenante. Si nous nous référons au niveau organisationnel, nous réalisons que le mentorat permet une réflexion profonde sur ses pratiques. Cela rend possible la prise de recul par rapport au quotidien. Au niveau des groupes, nous observons le déploiement d'un vaste réseau de contacts, de partages et d'échanges. Le développement de ces réseaux est fait dans une atmosphère de confiance et de confidentialité. Au niveau de l'organisation, il est question de la diffusion de la culture et de la mémoire de l'entreprise. Ces trois éléments s'entrecroisent donc et s'influencent mutuellement. L'individu applique les éléments de sa réflexion aux situations de groupe. Les membres du groupe propagent les nouvelles

informations établies par la concertation de groupe. Ces réflexions s'avèrent alors ancrées dans la culture de l'organisation et viennent influencer le cheminement et la réflexion de l'individu. Institutionnaliser le dispositif de mentorat viendrait peut-être mettre l'accent sur le niveau organisationnel et pourrait nuire à l'équilibre des niveaux.

Lors de notre étude, nous avons constaté que les différents programmes de mentorat étaient en constante évolution et que chaque année était unique. Une source importante de ces changements concerne les bilans faits à la fin de chaque année. En effet, les améliorations mentionnées étaient prises en compte l'année suivante et marquaient l'évolution du programme. Celui-ci était adapté aux besoins des participants. En institutionnalisant le programme, il deviendrait difficile de modifier son contenu ou sa forme, et il en résulterait un programme rigide et peu attentif aux besoins de l'organisation. En lien avec notre modèle, la caractéristique nommée gestion de la contingence deviendrait avec l'institutionnalisation très faible, voire absente. Dans ce cas, l'organisation apprenante passerait de façon beaucoup plus minimale par un dispositif de mentorat.

En résumé, l'institutionnalisation devrait être évitée, car cela risque d'affecter la polyvalence du programme, de briser l'équilibre multi-niveau et de diminuer l'importance du projet pour la haute direction. Tous ces facteurs représentent des éléments de réussite lorsqu'il est question d'inscrire une organisation dans un processus d'organisation apprenante.

4.3.4. Quelques éléments de réflexions suite aux réponses obtenues

Respecter l'évolution des commissions scolaires

L'analyse avec ALCESTE nous a montré les principales différences entre les responsables en utilisant les variables que nous avons déterminées, soit le sexe, l'organisation et le nombre d'années d'expérimentation du programme de mentorat. L'interprétation de ces résultats nous amène à conclure que le discours des responsables varie selon leur sexe et le nombre d'années d'expérimentation. En effet, il semble que lors des premières années d'implantation, la préoccupation du responsable est essentiellement dirigée vers les retombées du programme au niveau de l'individu. Au fil du temps et de l'expérience qui s'acquiert, les responsables portent davantage leur regard sur l'encadrement du programme et la façon de l'institutionnaliser. D'un autre côté, si nous regardons les résultats en fonction du sexe du responsable, nous observons une opposition. Les hommes tendent à se préoccuper davantage des retombées du programme, et cela, dans une perspective organisationnelle, alors que les femmes semblent se concentrer sur l'encadrement du programme au niveau individuel.

Ces constatations peuvent facilement nous amener à penser que l'évolution des commissions scolaires est marquée par des étapes importantes, que les préoccupations du responsable varient d'une année à l'autre et que le sexe du responsable influence le déroulement du projet. De façon générale, certaines phases se dégagent de notre étude et démontrent que les responsables évoluent également dans le processus. Toutefois, il est

important de ne pas associer de façon très distincte l'année d'expérimentation et les préoccupations des responsables. Il semble juste d'affirmer qu'une tendance se dégage, mais que le contexte particulier du milieu doit en tout temps être considéré.

Prendre en considération la dimension globale

L'analyse des différentes données que nous avons recueillies nous a permis de percevoir deux dangers importants lorsqu'il est question de mentorat et d'organisation apprenante. Le premier danger est de considérer chacun des éléments de façon séparée et de les analyser sans percevoir l'interaction qu'il a avec les différentes variables. Cette erreur peut se produire de deux façons. La première est de considérer le modèle que nous avons élaboré comme des éléments fragmentés. Cela serait infidèle à notre cadre, puisque ce qui fait la force de notre modèle est principalement la dynamique qui se dégage du jumelage fait entre tous les éléments. Bien que plusieurs perspectives puissent être utilisées pour évaluer la structure que nous proposons, il faut qu'elle soit prioritairement considérée comme un tout. De façon concrète, il ne faut pas que les différents responsables mettent l'accent uniquement sur le niveau organisationnel ou encore sur la remise en question. Les éléments constituant le modèle doivent s'unir et être balancés en fonction de l'environnement et des besoins de l'organisation.

En terminant, nous sommes consciente que notre échantillon était petit et il est impossible de tirer des conclusions généralisées. De plus, nous constatons que les études qui allient mentorat et organisation apprenante sont encore trop peu nombreuses pour en dégager des généralités. Il faudra donc poursuivre les études et les recherches pour approfondir ce sujet.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ces dernières pages viennent clore la recherche que nous avons menée et dont nous avons analysé de nombreuses composantes. Avant de terminer définitivement notre démarche, un dernier tour d'horizon s'impose.

Cette recherche a eu comme toile de fond l'instauration d'un dispositif de mentorat dans le cadre d'importants changements démographiques. En effet, les entreprises sont aux prises avec les impacts des mouvements du personnel qui touchent de plein fouet le milieu du travail. La modification de l'équilibre existant entre l'arrivée de nouvelles mains-d'œuvre et le départ à la retraite des gens d'expérience entraîne des défis importants en termes de gestion de la relève pour les organisations. Afin d'approfondir cette thématique, nous avons concentré notre recherche sur le personnel d'encadrement. Cette catégorie d'employés est représentative de cette problématique et a un impact important sur la gestion des ressources humaines, dû au nombre élevé d'entrées en fonction depuis quelques temps. Pour les organisations, l'enjeu majeur est de maintenir les connaissances acquises et développées par les travailleurs d'expérience. Souvent, ces travailleurs partent avec une expertise, ce qui est dommageable aux organisations si celles-ci ne prévoient pas de mesures de rétention et de transmission des connaissances des gens qui prennent leur retraite. En effet, grâce à leurs années d'expérience, ces derniers connaissent entre autres plusieurs façons de faire qui ne sont pas inscrites dans un registre officiel. De plus, comme nous l'avons constaté dans nos résultats, ces gens possèdent un réseau de contacts important au plan politique qui leur permet d'élargir leur registre de compétences et de développer un plus grand savoir-faire.

Les unités de ressources humaines doivent trouver des moyens pour maintenir et conserver ce savoir tout en le renouvelant. C'est ainsi qu'un de ces moyens, le mentorat, a été instauré par les organisations scolaires pour pallier à cette perte de compétence. L'étude du mentorat nous a permis de bien comprendre ce qu'il représentait en termes de dispositif et d'impacts pour les travailleurs nouvellement engagés et ceux qui partaient à la retraite.

En effet, notre recherche nous a permis de connaître les bienfaits de l'interaction des mentors et des mentorés. De façon générale, les participants ont mentionné que le programme de mentorat permettait la réflexion, d'être plus efficaces dans la tâche et de se sentir accompagnés et soutenus dans leur nouvel emploi. Plus concrètement, ils ont souligné que les niveaux de compétence, d'expérience et d'expertise étaient plus élevés. De plus, la mémoire et la culture organisationnelle pouvaient être diffusées plus largement, grâce à un réseau de contacts plus vaste. Les individus ont aussi remarqué une efficacité plus grande, une diminution du stress et de l'isolement en emploi, la confiance et la confidentialité étaient plus présentes en lien avec un sentiment diminué d'être jugé. Tous ces facteurs favorisent la sécurité des employés dans leur poste et les encouragent à poursuivre.

Grâce à l'analyse avec ALCESTE, nous avons pu faire ressortir des discours les différentes visions des responsables. Deux grands volets ont alors été mis en évidence : la

dimension de l'organisation touchée par le mentorat et la préoccupation des responsables en regard au dispositif de mentorat. Ainsi, les responsables se préoccupent des retombées du mentorat, autant individuelles qu'organisationnelles et de l'encadrement qui doit être mis en place au sein de la commission scolaire pour ce programme. Au centre de ces préoccupations se retrouvent des individus différents. Malgré leur différence, certaines tangentes émergent. En effet, nous avons remarqué qu'une évolution des préoccupations était présente en lien avec le nombre d'années d'expérimentation du programme.

Les résultats obtenus nous ont permis de mettre en lien les variables étudiées et le modèle que nous avons élaboré sur l'organisation apprenante. Nous avons pu vérifier la présence du facteur multi-niveau des commissions scolaires, de leur apprentissage en équipe multiculturelle, de la remise en question et du réapprentissage, de l'évolution de leur savoir au fil du temps et de la présence d'une gestion de la contingence. Notre analyse nous a permis de constater que seul ce dernier critère manquait à l'appel.

L'ensemble de notre recherche nous a amenée à nous questionner sur l'élaboration d'un dispositif de mentorat. Il ressort de notre recherche que celle-ci ne doit pas être prise à la légère et qu'un suivi devait être assuré. Toutefois, nous mettons en garde les gestionnaires qui tenteraient d'institutionnaliser le programme de mentorat. Cette démarche peut mettre en péril la souplesse du processus qui est indispensable à sa réussite. Nous avons aussi constaté que le mentorat devait idéalement émerger de la direction des ressources humaines en collaboration avec les hauts dirigeants. De plus, la présence d'un comité paritaire d'évaluation du dispositif de mentorat est suggérée afin d'assurer une vision globale et un suivi équitable.

De façon générale et à travers les différents auteurs, nous avons pu fixer notre opinion sur les différentes définitions de ce qu'est un mentor, un mentoré et une relation mentorale. De plus, nous avons exploré les retombées des différentes composantes d'un programme de mentorat, autant positives que négatives. Nous sommes donc plus en mesure de confirmer que le mentorat est un dispositif permettant, lorsqu'il est joint à d'autres mesures, d'assurer la gestion de la relève en diffusant la culture organisationnelle; en aidant l'individu à élargir son réseau de contacts; en augmentant l'expertise au sein de l'organisation.

Un dispositif de mentorat peut connaître ou non un certain succès. Qu'est-ce qui favorise le développement des connaissances et des compétences au travail ? En analysant les bases du dispositif de mentorat, nous avons constaté qu'il prenait appui sur les nouvelles théories portant sur l'organisation apprenante. Dans cette optique, l'apprentissage devient central et guide l'action selon une pensée globale et systémique. Le dispositif permet le questionnement à chaque étape de l'action, soit avant, pendant et après l'intervention. La coopération et la collaboration des travailleurs deviennent, dans un tel contexte, essentielles puisqu'elles permettent l'avancement et favorisent la réflexion d'où l'organisation de la pensée systémique.

Les lectures et entrevues que nous avons menées nous ont permis d'acquérir de nouvelles connaissances et de nous questionner sur un dispositif de mentorat créateur

d'organisation apprenante. L'alliance de ces deux concepts a suscité plusieurs interrogations. Quelques-uns des constats faits ont particulièrement retenu notre attention.

- L'apprentissage en double boucle

Le jumelage du concept de mentorat et de l'organisation apprenante a mis en évidence l'apprentissage et le développement des compétences. Pour nous, l'organisation apprenante représente bien plus que la transformation de l'apprentissage en simple boucle en apprentissage en double boucle. Il s'agit d'un processus d'apprentissage continu et de réflexion sur l'action, mais également d'une vision plus large comprenant le partage du savoir et l'avancement de deux personnes inscrites dans une démarche d'accompagnement. Nous avons remarqué que l'apprentissage en double boucle était facilité par la coopération de deux personnes, qui échangeaient leurs expériences et préoccupations. Ce partage a permis à l'organisation de bénéficier du potentiel de ses employés et de la richesse des groupes. Toutefois, nous avons constaté que l'implication des acteurs est essentielle à la réussite du processus. En effet, dans le milieu des commissions scolaires, l'implication de la haute direction est aussi vitale que celle des mentors et des mentorés. C'est donc par l'implication et l'engagement de tous que l'apprentissage en double boucle est atteint.

- La réflexion en cours d'action

Notre recherche nous a permis de constater que lors d'une relation mentorale, les principales réflexions ne reposent pas sur les actions futures, mais principalement sur les actions passées. Grâce à la relation mentorale, la rétroaction est fortement stimulée. Les réflexions et partages de vécus viennent enrichir le mentoré qui intègre ces notions à son savoir-faire. Ainsi, les discussions entre mentor et mentoré portent des fruits et contribuent à faire du mentoré un praticien réflexif.

- L'impact du mentorat

Plusieurs facettes du mentorat ont été examinées lors de notre recherche. Nous avons entre autres recherché les impacts d'un dispositif de mentorat autant au niveau de l'individu, des groupes que de l'organisation. Sommairement, les résultats ont démontré l'impact qu'avait le dispositif de mentorat pour les participants sur l'amélioration de leur qualité de vie au travail, leur relation avec leurs pairs et leur efficacité au travail. Pour l'organisation, nous avons une meilleure transmission de la culture organisationnelle, du transfert des connaissances et du partage des apprentissages. Pour leur part, les individus au sein des groupes ont connu une intégration plus rapide et une adaptation plus harmonieuse au travail.

- Programme formel ou informel?

Notre étude a mis en évidence les retombées et les impacts d'un programme formel de mentorat. Notre investigation nous a permis de constater qu'une relation mentorale était bénéfique pour le mentor, pour le mentoré ainsi que pour l'organisation. Selon Johnson (2002), une relation mentorale qui se déroule dans un contexte informel sera plus

avantageuse, car le lien développé entre les personnes participantes sera plus fort et satisfaisant pour les parties. Cela est favorisé par une identification plus forte, des contacts plus fréquents et une relation de confiance plus solide. Lors de notre étude, nous avons pu constater qu'un programme formel bien construit arrive au même résultat. En effet, au sein des dyades, il était possible de déceler un niveau de confiance élevé, un sentiment de valorisation et d'appartenance à son organisation plus fort et une satisfaction plus élevée. De plus, certains mentors et mentorés ont mentionné que la relation entre eux s'est poursuivie au-delà de la durée du programme. Il semble donc que le programme de mentorat formel a pu entraîner des bénéfices qui se sont poursuivis au-delà du programme. Il serait intéressant de faire une étude sur les liens qui sont restés entre les mentors et mentorés suite au programme de mentorat instauré dans les organisations. Nous pouvons cependant conclure que les résultats obtenus suite au programme formel sont importants et non négligeables pour ces organisations.

- Les commissions scolaires, un milieu d'organisation apprenante?

Lors de nos entrevues, un coordonnateur nous a fait part d'un commentaire qui nous a suivi tout le long de la durée de cette recherche. Nous jugeons opportun de ramener dans la conclusion, ce propos :

« Le concept d'organisation apprenante est présent lorsque tout le personnel est en démarche d'apprentissage. Dans cette optique, les commissions scolaires sont peut-être plus une organisation qualifiante qu'apprenante. Une organisation apprenante c'est apprendre à travers les activités qu'on fait. Je pense qu'on n'est pas rendu à se questionner encore clairement sur cela. On est plus dans un contexte d'action-réaction que dans un modèle d'apprentissage dans des situations problématiques » (Responsable orange).

Pour notre part, nous croyons qu'un projet d'organisation apprenante doit viser toute l'organisation et chercher à optimiser chaque travailleur dans l'organisation. Toutefois, il semble que les moyens pour y arriver soient différents d'un groupe à l'autre. Pour qu'un projet de démarche d'apprentissage soit cohérent et vise l'amélioration continue, son développement doit être fait en lien avec la capacité des personnes visées. En ce sens, nous sommes d'accord avec ce responsable pour dire que l'organisation n'est pas entièrement plongée dans un processus continu de remise en question tel que suggéré par le concept d'organisation apprenante. Toutefois, à différents degrés, une rétroaction peut être assurée et viser l'intégration des savoirs acquis. Selon nous, les commissions scolaires sont dans un processus d'apprentissage continu, mais quelques obstacles peuvent les empêcher de franchir la fine frontière pour devenir une véritable organisation apprenante.

Quelques éléments critiques

Bien que nous ayons mené notre recherche avec le plus de rigueur possible, quelques éléments restent encore à améliorer. Les résultats que nous avons obtenus ont donc pu être altérés par ces modifications. La première qui nous apparaît importante de mentionner est d'ordre méthodologique. Étant limitée dans le temps et financièrement,

nous avons dû nous restreindre à un échantillon plus petit. L'interprétation des données prend en considération l'opinion de chacun des responsables interrogé. Il ne faudrait pas y voir des généralités pouvant être applicables à toutes les organisations.

Le milieu choisi peut également venir influencer nos résultats. Notre réflexion à ce sujet concerne principalement la nature des organisations étudiées. Les commissions scolaires ont comme mission première d'instruire les individus et de veiller à leur développement intellectuel. Dans cette optique, l'orientation de ces organisations est déjà axée sur l'apprentissage. Il y a donc lieu de se questionner sur l'influence de cette mission sur l'atteinte des objectifs en lien avec l'organisation apprenante.

Les conclusions de notre recherche étant mises sur papier, nous pouvons maintenant nous questionner sur le fondement du modèle conceptuel que nous avons construit. En effet, nous nous interrogeons sur la relation entre un dispositif de mentorat et l'organisation apprenante. N'ayant pas trouvé de recherches similaires et empruntant la même voie que nous, il est difficile de vérifier les répercussions d'un concept sur l'autre. L'association que nous avons faite des concepts de mentorat et d'organisation apprenante est-elle réelle? Cette idée théorique peut-elle être présente dans d'autres milieux que les organisations scolaires?

En conclusion, il est important de mentionner que la présente recherche ne désire pas faire du mentorat un instrument visant à instaurer une philosophie d'organisation apprenante. Toutefois, nous avons vu que ces deux concepts peuvent être interdépendants. Des recherches futures pourront poursuivre cette recherche et valider notre modèle à un milieu différent du nôtre.

BIBLIOGRAPHIE

- ACSQ. (2003). *La gestion des ressources humaines en milieu scolaire, points de vue de partenaires*. Québec: Réussite.
- ARGYRIS, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris: Dunod.
- AUDET, M. (2004). La gestion de la relève et le choc des générations. *Gestion revue internationale de gestion*, 29(3), 20-26.
- BARETTE, J. (2005). Architecture de ressources humaines, perspectives théoriques et pistes de recherche. *Relations industrielles/ industrial relations*, 60(2), 213-243.
- BENABOU, C. (1995). Mentors et protégés dans l'entreprise: vers une gestion de la relation. *Gestion revue internationale de gestion*, 20(4), 18-24.
- BENABOU, C. 2000. « Le mentorat structuré: un système efficace de développement des ressources humaines ». *Effectif*, été 2000.
- BORREDON, L., & ROUX-DUFORT, C. (1998). Pour une organisation apprenante: la place du dialogue et du mentorat. *Gestion*, 23(1), 42.
- COLLECTION MENTORAT. (2003). *Le mentorat et le monde du travail au Canada: recueil des meilleurs pratiques*. Québec: Les éditions de la fondation de l'entrepreneurship.
- CPCG. (2001). *Le mentorat, une relation d'aide et d'apprentissage pour les cadres et gérants des commissions scolaires*. Québec: Comité de perfectionnement des cadres et gérants.
- CPCG. (2004). *Plan national de perfectionnement des gestionnaires scolaires pour l'année 2004-2005*. Québec: Association des cadres scolaires du Québec.
- CROSSAN, M. M., LANE, H. W., & WHITE, R. E. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *The Academy of management review*, 24(3), 522.
- CROSSAN, M. M., & BERDROW, I. (2003). Organizational learning and strategic renewal. *Strategic Management Journal*, 24, 1087-1105.
- CUERRIER, C. (2001). *Le mentorat et le monde du travail: un modèle de référence*. Québec: Les éditions de la fondation de l'entrepreneurship.
- CUERRIER, C. (2003). *Le mentorat et le monde du travail au Canada: recueil des meilleurs pratiques*. Québec: Les éditions de la fondation de l'entrepreneurship.
- CUERRIER, C. (2003). *Répertoire de base*. Québec: Les éditions de la fondation de l'entrepreneurship.
- DESLAURIERS, J.-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- EDMONDSON, A., & MOINGEON, B. (1998). From organizational learning to the learning organization. *Management Learning*, 29(1), 5-20.
- FCSQ. (2004, 13-14 mai 2004). *Le personnel des commissions scolaires: quelques données statistiques*. Paper presented at the Colloque sur les ressources humaines, Québec.
- FOUCHER, R., & GOSSELIN, A. (2004). Mettre en place une gestion de la relève: comment procéder, quelles pratiques adopter? *Gestion revue internationale de gestion*, 29(3), 38-48.

- FRIDAY, E., FRIDAY, S. S., & GREEN, A. L. (2004). A reconceptualization of mentoring and sponsoring. *Management Decision*, 42(5/6), 628.
- GOSSELIN, A., & LE LOUARN, J.-Y. (1999). Les ressources humaines : un investissement ou un coût? In A. Gosselin (Ed.), *Nouveau contexte, nouvelle GRH* (pp. 28-37): Collection "Racines du savoir".
- GUAY, M.-M., & LIRETTE, A. (2003). *Guide sur le mentorat pour la fonction publique québécoise: rapport de recherche*. Québec: Centre d'expertise en gestion des ressources humaines.
- GUAY, M.-M., RINFRET, N., & DES MARAIS, A. (2002). *Mentorat et développement de carrière: réalités, enjeux et conditions de succès dans la fonction publique québécoise: rapport de recherche*. Québec: Centre d'expertise en gestion des ressources humaines.
- GUÉRIN, G., & WILS, T. (1993). Sept tendances clés de la "nouvelle" GRH", dans *Nouveau contexte, nouvelle GRH*. In A. Gosselin (Ed.), (pp. 4-27.): Collection "Racines du savoir".
- GUÉRIN, G., & WILS, T. (1996). *"Gestion des ressources humaines : le nouveau paradigme, ses limites et ses exigences", L'état des relations professionnelles*, : Presses de l'Université Laval/ Toulouse : Octares.
- HAMILTON, B. A., & SCANDURA, T. A. (2003). E-mentoring: Implications for organizational learning and development in a wired world. *Organizational Dynamics*, 31(4), 388-402.
- HIGGINS, M. C., & KRAM, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. *The Academy of management review*, 26(2), 264.
- HOUDE, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal, Québec: Éditions du Méridien.
- IBARRA, H., & LUECKE, R. (2004). *Coaching and mentoring*. Massachusetts: Harvard Business School.
- JACOBI, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.
- JENSEN, P. E. (2005). A contextual theory of learning and the learning organization. *Knowledge and Process Management*, 12(1), 53-64.
- JOHNSON, B. W. (2002). The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 88-96.
- JOHNSON, B. W. (2003). A Framework for conceptualizing competence to mentor. *Ethics and Behavior*, 13(2), 127-151.
- JOHNSON, B. W., & RIDLEY, R. C. (2004). *The elements of mentoring*. New York: Palgrave Macmillan.
- KING, N. (1998). Template analysis. In G. Symon & C. Cassell (Eds.), *Qualitative methods and analysis in organizational research*. London: SAGE Publications.
- KNACKSTEDT, J. E. U. (2000). *Organizational mentoring: What about protégé needs?* Unpublished doctoral dissertation, University of Waterloo.
- KRAM, E. K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.

- KRAM, E. K., & ISABELLA, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132.
- LAPOINTE, C., & ROURÉ, H. (1998). Culture d'école et sens de l'éducation : comment savoir ce qu'en disent « les autres »? *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(2), 259-282.
- LANGLOIS, L. (2005). *Questionnaire aux participants impliqués dans le programme mentorat*: Université Laval.
- LE LOUARN, J.-Y., & WILS, T. (2001). GRH et performance d'entreprise. In *L'évaluation de la gestion des ressources humaines* (pp. 29-45). Paris: Éditions Liaisons.
- LÉGARÉ, J. (2004). Les fondements démographiques de la main-d'œuvre québécoise de demain. *Gestion revue internationale de gestion*, 29(3), 13-20.
- MARQUARDT, M. J. (1996). *Building the learning organization, a system approach to quantum improvement and global success*. New York: Éditions McGraw-Hill.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (2003). *Les nouvelles dispositions de la loi sur l'instruction publique*: Gouvernement du Québec.
- MOILANEN, R. (2005). Diagnosing and measuring learning organizations. *The Learning organization*, 12(1), 71-89.
- MOINGEON, B. (1996). L'apprentissage organisationnel. *Sciences humaines*, 62, 36-39.
- MORGAN, G. (1999). *Images de l'organisation* (2e édition). Québec: Les presses de l'Université Laval.
- PELLETIER, G., & SOLAR, C. (1999). *L'organisation apprenante: l'émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'apprentissage*, 2005, Cité des science et de l'industrie, Apprendre autrement aujourd'hui?, www.cite-sciences.fr
- QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- REINERT, M. (1990). ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia de Gérard de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26, 24-54.
- ROBERT, A. D., & BOUILLAGUET, A. (2002). *L'analyse de contenu* (2 éd.). Paris: PUF.
- SABA, T., & GUÉRIN, G. (2004). Planifier la relève dans un contexte de vieillissement de la main-d'œuvre. *Gestion revue internationale de gestion*, 29(3), 54-64.
- SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- SENGE, P. (1990). *La cinquième discipline. L'art et la manière des Organisations qui apprennent*. Paris: First Editions.
- SENGE, P. (1999). *La danse du changement*: First Editions.
- SENGE, P. (2004). *Presence: human purpose and the field of the future*: SOL.
- SHEA, G. F. (1994). *Mentoring. Helping employees reach their full potential*. New York: AMA Management Briefing.
- SIMON, S. A., & EBY, L. T. (2003). A typology of negative mentoring experiences: A multidimensional scaling study. *Human relations*, 26(9), 1083-1106.

- ST-ONGE, S., AUDET, M., HAINES, V., & PETIT, A. (2004a). Miser sur la gestion des ressources humaines. In Gaëtan Morin Éditeur (Ed.), *Relever les défis de la gestion des ressources humaines* (2 ed., pp. 1-41).
- ST-ONGE, S., AUDET, M., HAINES, V., & PETIT, A. (2004b). Faire de la GRH une valeur ajoutée. In Gaëtan Morin Éditeur (Ed.), *Relever les défis de la gestion des ressources humaines* (2 éd., pp. 659-687).
- ULRICH, D. (1997). *Human Resource Champions: The Next Agenda for Adding Value and Delivering Results*. Boston: Harvard Business School Press.
- ULRICH, D. (1998). Gestionnaire des ressources humaines: premiers au fil d'arrivée. *Effectif*, 1(2), 9.
- VINET, A. (2004). *Travail, organisation et santé. Le défi de la productivité dans le respect des personnes*: Les Presses de l'Université Laval.

Sites Internet consultés

ACSQ. (2005) → www.acsq.qc.ca

FCSQ. (2005) → www.fcsq.qc.ca

Ministère de l'éducation (2005) → www.meq.gouv.qc.ca

OCDE (2005) → www.oecd.org

Statistique Canada (2005) → www.statcan.ca

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE DE LANGLOIS (2005)

QUESTIONNAIRE AUX PARTICIPANTS IMPLIQUÉS DANS LE PROGRAMME MENTORAT⁴

Identification

Sexe : Féminin Masculin

Fonction : _____
(cadre, gérant, direction d'établissement, direction générale)

Nombre d'année d'expérience dans votre fonction actuelle : _____

Groupe d'âge : 25-35 ans
 36-45 ans
 46-55 ans
 56-60 ans

Scolarité : Diplôme d'études collégiales
 Baccalauréat
 Maîtrise
 Doctorat
 Autre : _____

61 ans et plus

Région : _____

Quelle année d'existence votre programme de mentorat entame-t-il ? (si connu) :

1^{ère} année
 2^e année
 3^e année

Si connu, veuillez identifier :

Nombre de mentors impliqués : _____

Nombre de mentorés impliqués : _____

Consigne

Voici une échelle de 1 à 5, encerclez le niveau qui correspond le mieux à votre opinion quant à l'instauration d'un programme de mentorat-coaching. Le niveau 1 signifie que vous êtes fortement en désaccord avec l'énoncé; le niveau 5 signifie que vous êtes fortement en accord avec l'énoncé et le niveau 3 signifie que vous êtes indécis à l'égard de l'énoncé.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

➤ **Précision⁵ :**

Mentorat = coaching

mentor = coach

mentoré = coaché

⁴ © Il est interdit de photocopier et de reproduire ce questionnaire sans demander une permission écrite à la responsable de cette recherche : Lyse Langlois (lyse.langlois@rtl.ulaval.ca)

⁵ Dans le but d'alléger la lecture, nous utiliserons tout au long du questionnaire le terme mentorat.

Section A

L'apport d'un programme de mentorat

1. Le programme de mentorat permet un avancement plus rapide dans le cheminement professionnel du mentoré.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

2. Le programme de mentorat permet aux mentorés d'être plus productifs au travail.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

3. Le programme de mentorat permet aux mentorés de mieux connaître les tâches à exécuter.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

4. Le programme de mentorat permet un bien-être au travail accru pour les mentorés.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

5. Le programme de mentorat permet aux mentorés une intégration et une insertion plus rapides au travail.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

6. Le programme de mentorat permet de mieux conserver les savoirs acquis de l'organisation (compétences, expertise et expérience).

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

7. Le programme de mentorat permet la transmission de la culture organisationnelle.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

8. Le programme de mentorat permet d'atteindre une maturation plus rapide des compétences des mentorés au travail.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

9. Le programme de mentorat permet de créer une organisation apprenante.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

10. Le programme de mentorat permet de diminuer le stress au travail pour les mentorés.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

11. Le programme de mentorat permet aux mentorés d'apprendre à gérer les conflits de manière responsable.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

12. Le programme de mentorat permet de mieux répondre aux besoins des employés.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

13. Le programme de mentorat permet de reproduire les manières de procéder et d'agir dans les tâches au travail.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

14. Le programme de mentorat permet d'abolir les différences hiérarchiques.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

15. Le programme de mentorat permet à l'organisation de s'ouvrir aux nouvelles idées et à l'innovation.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

16. Le programme de mentorat permet un engagement plus soutenu de la part des mentorés envers l'organisation.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

17. Le programme de mentorat permet une plus grande cohésion entre collègues de travail.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

18. Le programme de mentorat permet de développer une autonomie au travail pour les mentorés.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

19. Le programme de mentorat permet le développement du plein potentiel des employés.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

20. Le programme de mentorat permet de réduire le nombre d'erreurs au travail.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

21. Le programme de mentorat permet aux mentorés de prendre plus de recul et de mieux réfléchir face à une décision difficile.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

22. Le programme de mentorat facilite le transfert des compétences du mentor au mentoré.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

23. Le programme de mentorat permet d'avoir accès au réseau de contacts acquis par le mentor.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

24. Le programme de mentorat permet d'accroître la confiance entre l'employeur et l'employé.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

Section B

La gestion du programme de mentorat

25. La **Direction générale** devrait s'impliquer dans le programme de mentorat.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

26. La **Direction des ressources humaines** devrait s'impliquer dans le programme de mentorat.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

27. Une coordination devrait être établie pour gérer le programme de mentorat.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

Précisions

Des mécanismes ont parfois été instaurés pour encadrer le programme de mentorat-coaching. Ces mécanismes sont : les rencontres de co-développement et les rencontres de perfectionnement. A ces mécanismes, s'ajoutent des comités tels que le comité CPCG et un comité interne

Rencontres de co-développement : Les rencontres de co-développement regroupent les mentors et les mentorés et sont animées par des responsables nommés par le CPCG ou un consultant externe.

Rencontres de perfectionnement : Les rencontres de perfectionnement offrent une formation de base et avancées sur différents sujets reliés au mentorat et sont souvent offertes par une personne ressource.

Comité CPCG : Comité de perfectionnement des cadres et des gérants de l'Association des cadres scolaires du Québec.

Comité interne : Tout comité interne implanté à la commission scolaire lors de l'instauration du programme de mentorat.

i) Le rôle de la **direction générale** dans l'instauration du programme de mentorat (*Questions 28 à 33*)

28. La Direction générale devrait instaurer un comité interne pour la coordination du programme de mentorat.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

29. Si vous êtes d'accord avec l'énoncé de la question **28**, écrivez sur la ligne les fonctions et le nombre de personnes qui devraient faire partie de ce comité interne (*sinon passez à la question suivante*):

30. La Direction générale devrait être présente lors des rencontres ayant un lien avec le programme de mentorat.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

31. Si vous êtes d'accord avec l'énoncé de la question **30**, écrivez sur la ligne les comités qui sont concernés ou qui pourraient être concernés (*sinon passez à la question suivante*):

32. La Direction générale devrait être présente aux rencontres de perfectionnement offertes dans le cadre du programme de mentorat.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

33. La Direction générale devrait être présente aux rencontres de co-développement offertes dans le cadre du programme de mentorat.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

ii) Le rôle de la **Direction des ressources humaines** dans l'instauration du programme de mentorat (*Questions 34 à 38*)

34. La Direction des ressources humaines devrait assurer un suivi au programme de mentorat.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

35. La Direction des ressources humaines devrait être présente lors des rencontres de co-développement offertes dans le cadre du programme de mentorat :

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

36. La Direction des ressources humaines devrait être présente lors des rencontres de perfectionnement offertes dans le cadre du projet mentorat.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

37. La Direction des ressources humaines devrait s'impliquer dans un comité interne responsable du programme de mentorat.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

38. La Direction des ressources humaines devrait assurer un suivi au programme de mentorat.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

39. D'après vous, qui devrait assurer un suivi au programme de mentorat ? Encercler le numéro correspondant à votre choix:

- 1- Direction générale
- 2- Direction générale adjointe
- 3- Direction des ressources humaines
- 4- Comité interne
- 5- Toutes ses personnes

40. Les rencontres de perfectionnement devraient être au nombre de :

Une séance au début seulement	Une séance à la fin seulement	Deux séances, une au début et une à la fin	Trois séances Début - mi-parcours - fin	Selon les besoins
1	2	3	4	5

41. Les rencontres de perfectionnement sont utiles à ma formation professionnelle.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

42. La ou les rencontres de co-développement devrait(ent) être au nombre de :

Une à deux rencontres	Trois à quatre rencontres	Indécise ou indécis	Cinq à six rencontres	Selon les besoins
1	2	3	4	5

43. Les rencontres de co-développement sont utiles à ma formation professionnelle.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

Section C

Les ressources en général

44. Un comité interne devrait assurer un suivi au programme de mentorat.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

45. Une nouvelle ressource humaine devrait être engagée pour s'occuper du dossier mentorat.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

46. Une ressource humaine déjà active dans l'organisation devrait s'occuper du dossier mentorat.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

47. Quel pourcentage attribuez-vous à une personne qui se consacrerait à la gestion du dossier mentorat, en terme de temps consacré, dans sa charge de travail :

25% 1	50 % 2	75 % 3	100% 4
----------	-----------	-----------	-----------

iii) Le rôle des mentors et mentorés dans l'instauration du programme de mentorat (*Questions 48 à 63*)

Précision

Le terme **libérer** signifie accorder du temps sur les heures régulières de travail.

48. Le mentoré devrait être libéré **selon ses besoins et à sa convenance** afin de rencontrer son mentor.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

49. **Un temps déterminé** par l'organisation devrait être fixé pour permettre aux mentorés de rencontrer leur mentor.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

50. Le mentor (s'il est actif au travail) devrait être libéré **selon les besoins du mentoré**, pour assurer la supervision du mentoré.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

51. Le mentor (s'il est actif au travail) devrait avoir un temps fixé (un nombre de rencontres déterminé) par l'organisation pour assurer la supervision du mentoré.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

52. La commission scolaire devrait assumer les honoraires (forme de reconnaissance) des mentors impliqués auprès de ses employés mentorés.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

53. Le CPCG devrait contribuer aux honoraires (forme de reconnaissance) des mentors impliqués dans le programme de mentorat.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

54. Une forme de reconnaissance (honoraires) devrait être donnée aux mentors retraités seulement.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

55. D'après vous, qui devrait assumer les honoraires des mentors impliqués dans le programme de mentorat? Encerclez le numéro correspondant à votre choix:

1- Comité CPCG

2- Commissions scolaires

3- Ministère de l'éducation

4- Autres; précisez: _____

56. La commission scolaire devrait payer les frais de repas et de déplacements des mentorés lors de rencontres qui ont lieu dans le cadre du programme de mentorat.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

57. La commission scolaire devrait fournir aux mentorés les ressources dont ils ont besoin pour consolider leur formation professionnelle.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

58. Le mentor devrait communiquer à l'employeur toutes les informations obtenues sur le mentoré (atteinte des compétences, difficultés, etc) lors du programme de mentorat.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

59. Le mentor ne devrait partager les informations recueillies (forces et faiblesses) qu'avec le mentoré.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

60. Le rôle du mentor devrait être clarifié.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

61. Les attentes de l'employeur devraient être communiquées aux mentorés dès le début du programme.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

62. La Direction générale devrait assister à combien de rencontres de co-développement lors du programme de mentorat :

Aucune rencontre de co-développement 1	2	La moitié des rencontres de co- développement 3	4	Toutes les rencontres de co- développement 5
--	---	--	---	---

63. La Direction des ressources humaines devrait assister à combien de rencontres de co-développement lors du programme de mentorat :

Aucune rencontre de co-développement 1	2	La moitié des rencontres de co- développement 3	4	Toutes les rencontres de co- développement 5
--	---	--	---	---

Section E

Le programme de mentorat

64. Le programme de mentorat permet de parfaire les compétences des mentorés.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

65. D'après vous, sur quelle période de temps devrait s'échelonner le programme de mentorat?

Une période de 6 mois 1	Une période de 12 mois 2	Une période de 18 mois 3	Une période de 24 mois 4
----------------------------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------

66. Le mentoré devrait choisir librement son mentor.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

67. Un mentor devrait être sélectionné et jumelé à chaque mentoré.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

68. Le programme de mentorat devrait être rattaché à la Direction des ressources humaines.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

67. Une journée d'accueil est utile au programme de mentorat.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

69. Selon vous, la rencontre d'accueil et d'information devrait se faire :
 Encercler le numéro correspondant à votre choix

- 1- Sur ½ journée
- 2- Sur une journée complète
- 3- Je n'ai pas vraiment de préférence

70. Selon vous, pour animer et expliquer ce qu'est le mentorat, la rencontre d'accueil devrait compter sur : Encercler le numéro correspondant à votre choix

- 1- une ressource externe (consultant), engagée pour la rencontre.
- 2- Une ressource existante dans l'organisation scolaire
- 3- Autres; précisez _____

71. Des critères devraient être établis dans la sélection des mentors. (*exemple : maximum de 2 ans à la retraite, compétence dans la fonction du mentoré, etc.*)

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

72. Seulement les mentors retraités devraient participer au programme de mentorat.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

73. Seulement des mentors actifs dans une organisation scolaire devraient participer au programme de mentorat.

Fortement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Indécise ou indécis 3	Plutôt en accord 4	Fortement en accord 5
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------

74. Les mentors peuvent provenir d'organisation et de profession variées

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

75. Les mentorés devraient avoir des mentors externes à leur milieu de travail (Par le mot externe nous signifions provenant d'une autre commission scolaire)

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

76. Les mentorés devraient être jumelés avec des mentors qui travaillent ou qui ont déjà travaillé dans la même commission scolaire.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

77. Une sélection des mentorés devrait être effectuée pour choisir ceux et celles qui participeront au programme de mentorat.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

78. Seulement les **nouveaux employés** devraient avoir accès au programme de mentorat.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

79. Le libre choix devrait être laissé à **tous les employés** de la commission scolaire désireux de se prévaloir du programme de mentorat.

Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécise ou indécis	Plutôt en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

80. D'après vous, si vous n'aviez pas eu de programme de mentorat, qu'est-ce que votre organisation aurait perdu?

81. Nommer trois arguments principaux que vous utiliseriez pour convaincre un collègue d'une autre commission scolaire de participer à un programme de mentorat:

Toute notre équipe vous remercie d'avoir répondu à notre questionnaire.

Veuillez placer le formulaire dûment rempli dans l'enveloppe ci-jointe, la sceller et la remettre à votre responsable. Ce dernier s'assurera de nous la faire parvenir à notre adresse :

Lyse Langlois, projet mentorat
Département des relations industrielles
Université Laval, Québec,
Canada, G1K 7P4

Pour toute information, vous pouvez nous contacter à l'adresse courriel suivante :
Lyse.langlois@rlt.ulaval.ca

Ou en téléphonant à madame Patricia Bérubé, assistante au projet mentorat au
(418) 656-2131 poste 4502

APPENDICE B

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE

Guide d'entrevue sur le mentorat et l'organisation apprenante

Questionnaire semi-structuré

Notre question de recherche :

Le programme de mentorat permet-il aux commissions scolaires d'atteindre les objectifs d'une organisation apprenante?

1. Question de réchauffement, échange à propos de l'historique et du développement du programme de mentorat dans votre l'organisation
 - ✗ Contexte d'implantation : comment le programme s'est implanté?
 - ✗ Durée : combien de temps a-t-il duré? Y a-t-il eu coupure?
 - ✗ Quels sont ou ont été les critères de sélection des mentors et des mentorés? Quel est le type de personne touchée? (*type de poste, nouveaux engagés, changement de poste dans un même service, changement de poste dans un autre service, ne proviennent pas d'une organisation scolaire, viennent du milieu privé*)
 - ✗ Changements ou modifications dans le programme de mentorat?
 - ✗ Changements ou modifications dans l'organisation dus au programme de mentorat depuis qu'il existe?
 - ✗ Réaction des mentorés et mentors face au programme et comment ils s'adaptent aux changements
 - ✗ Est-ce que vous avez eu d'autres commentaires des gens qui ne participent pas?
 - ✗ Comment les mentorés s'impliquent? Comment les mentors s'impliquent?
2. Est-ce que le mentorat fait partie de la mission et de la vision de votre commission scolaire? Pour sa part, la planification stratégique tient-elle compte du mentorat?
 - ✗ Comment?
 - ✗ Selon vous, est-ce que le mentorat **devrait** faire partie de la mission, vision et planification?
3. D'après vous, le mentorat représente-t-il un mécanisme pouvant aider aux transferts par exemple générationnels, de connaissances, d'expertise, de maturité ou d'autres que je ne vois pas?
 - ✗ De quelle façon?
4. Selon vous, quelles sont les personnes touchées par le mentorat, sur qui le programme a des répercussions?
5. Est-ce possible à un mentor ou mentoré d'apporter des changements au programme de mentorat? (Par exemple un mentoré qui voudrait changer de mentor) Y a-t-il une place à ça? Quand et auprès de qui?

6. Est-ce que vous avez vu un changement chez le mentoré depuis qu'il participe au programme de mentorat?
 - ✗ Et pour les mentors?
 - ✗ Est-ce que les changements perçus ont apporté quelque chose à l'organisation?

7. Selon votre vision, est-ce que le mentorat amène les mentorés et les mentors à s'interroger sur les actions qu'ils posent dans le cadre de leur emploi?
 - ✗ Est-ce que cette réflexion se fait davantage sur les actions passées, présentes ou futures? (exemple l'impact d'une intervention, l'analyse des coûts d'une décision à prendre)

8. Si vous aviez à construire l'organisation idéale, quelles mesures mettriez-vous en place afin qu'elle grandisse au fil des générations et des événements?
 - ✗ Est-ce que le mentorat pourrait faire partie de ces nouvelles mesures?
 - ✗ Qu'est-ce qui permettrait de conserver une mémoire organisationnelle

APPENDICE C

APPROBATION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE

Sainte-Foy, le 17 juin 2005

Madame Patricia Bérubé
Madame Lyse Langlois
3411 Chapleau, app. 3
Montréal (Québec)
H2K 3H7

Objet : Projet de recherche intitulé: Le mentorat comme processus d'organisation apprenante : l'analyse comparative de sept commissions scolaires du Québec (Numéro d'approbation : 2005-146)

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval a pris connaissance du projet de recherche cité en objet et l'a trouvé conforme sur le plan déontologique. Par conséquent, le Comité approuve ledit projet, incluant la version du 14 juin 2005 du formulaire de consentement, pour une période d'un an, soit jusqu'au 1^{er} juillet 2006.

Le Comité d'éthique devra être informé et devra réévaluer ce projet advenant toute modification ou l'obtention de toute nouvelle information qui surviendrait à une date ultérieure à celle de la présente approbation et qui comporterait des changements dans le choix des participants, dans la manière d'obtenir leur consentement ou dans les risques encourus. De plus, le Comité devra être avisé en cas d'interruption du projet et recevoir un rapport final lors de la fermeture.

Le projet devra être réévalué un an à partir de la date d'approbation, le chercheur indiquant brièvement l'évolution et le déroulement de sa recherche, le nombre de participants recrutés et si les perspectives de cette recherche se déroulent tel que prévu. Un formulaire de demande de renouvellement est disponible sur le site Internet du Comité à l'adresse suivante : <http://www.vrr.ulaval.ca/deontologie/cdr/for.html>

Veuillez agréer, Madame, nos sentiments les meilleurs.



Armelle Spain
Présidente
Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Formulaire de consentement

Projet : Le mentorat comme processus d'organisation apprenante : l'analyse comparative de sept commissions scolaires du Québec

Recherche effectuée dans le cadre du projet de maîtrise en relations industrielles de Patricia Bérubé sous la direction de madame Lyse Langlois.

La nature et les procédés de la recherche se définissent comme suit :

1. La recherche a pour but de vérifier si le programme de mentorat mis en place par l'Association des Cadres Scolaires du Québec depuis quelques années permet aux commissions scolaires de s'inscrire dans un profil d'organisation apprenante.
2. Le principal volet de l'étude prend la forme d'entrevues semi-dirigées.
3. Chaque participant(e) pourra se retirer de cette recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison de préjudice quelconque.
4. Il n'y a aucun risque connu lié à la participation de cette recherche, d'autant plus que la confidentialité des réponses est assurée.
5. En ce qui concerne le caractère confidentiel des renseignements fournis par les participants, les mesures suivantes seront prises :
 - a. Le nom des participants ne paraîtra sur aucun rapport ainsi que le nom des commissions scolaires participant au projet
 - b. Les documents, une fois remplis seront conservés en toute sécurité dans une filière verrouillée, seules l'étudiante et sa directrice y auront accès.
 - c. En aucun cas les résultats individuels des participants ne seront communiqués à qui que ce soit.
 - d. Les données seront conservées pendant une période de 1 an et seront détruites par la suite.
6. Un rapport global sera rédigé et divulgué aux membres de l'ACSQ concernés par le projet. Un feuillet d'information sur les résultats de la recherche pourra également être remis aux participants qui en font la demande par écrit.

Toutes questions concernant le projet pourront être adressées à Patricia Bérubé. Vous trouverez les coordonnées au bas de cette feuille.

Je soussigné(e) _____ consent librement à participer à la recherche intitulée : Le mentorat comme processus d'organisation apprenante : l'analyse comparative de sept commissions scolaires du Québec

Signature du (de la) participant(e)

Date

Nom du (de la) participant(e) en lettres capitales

Signature de la chercheure

Date

Pour toute plaintes ou critiques en ce qui concerne ce projet vous pouvez contacter l'Ombudsman de l'Université Laval au (418) 656-3081

No d'approbation du CERUL : 2005-146 le 17 juin 2005

