

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

CAHIER DE TRANSFERT
CT-2007-008



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

Cahier de transfert
CT-2007-008

Septembre 2007

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 Cahier de transfert – CT-2007-008

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

Patricia Bérubé

ISBN 978-2-923619-15-6

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2007

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-psycho-sociaux 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

RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1. LES CHANGEMENTS DÉMOGRAPHIQUES	3
1.2. LE RENOUVELLEMENT DE LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES.....	3
1.3. PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE : LA GESTION DE LA RELÈVE DANS LES ORGANISATIONS SCOLAIRES	4
2. QUELQUES ÉLÉMENTS THÉORIQUES	7
2.1. LE MENTORAT	7
2.2. L'ORGANISATION APPRENANTE.....	8
2.3. LE MODÈLE THÉORIQUE RETENU.....	9
3. MÉTHODOLOGIE	13
3.1. LES QUESTIONS QUALITATIVES.....	14
3.1.1. L'analyse de contenu	14
3.2. LES ENTREVUES.....	15
3.2.1. L'analyse avec ALCESTE.....	15
4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	17
4.1. Questionnaires : Questions # 80 et # 81	17
4.1.1. Les impacts réels du programme de mentorat	17
4.1.2. Le mentorat pour les femmes et les hommes.....	17
4.1.3. Les structures de mentorat	18
4.2. ANALYSE DES DISCOURS.....	18
4.3. LE DISPOSITIF DE MENTORAT ET LE CONCEPT D'ORGANISATION APPRENANTE.....	20
4.3.1. Les principales caractéristiques	20
4.4. LE DISPOSITIF DE MENTORAT DOIT-IL ÊTRE INSTITUTIONNALISÉ ?	22
4.5. LE DISPOSITIF DE MENTORAT FACILITE-T-IL UNE ORGANISATION APPRENANTE ?	22
4.6. LES LIMITES DE L'ÉTUDE	24
CONCLUSION.....	25
BIBLIOGRAPHIE.....	27

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 selon les années d'implantation.

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

Cette recherche s'inscrit dans un contexte de changement démographique important. Intéressée à indiquer de nouvelles possibilités à la problématique de la gestion de la relève, nous avons voulu examiner les pratiques retenues par les organisations préoccupées par la rétention du savoir. Notre préoccupation de recherche s'est concentrée vers les pratiques de mentorat et d'organisation apprenante dans les milieux d'éducation.

Nous avons réalisé notre étude dans le milieu des commissions scolaires du Québec. Sept d'entre elles ont voulu partager leur expérience d'implantation d'un programme de mentorat. Nous avons établi les paramètres d'une organisation apprenante selon la littérature scientifique récente. Grâce à une analyse de contenu et de la statistique textuelle, nous avons ressorti les éléments du dispositif de mentorat permettant d'atteindre des objectifs d'organisation apprenante.

Les résultats mettent en évidence le discours des responsables du programme de mentorat et les différentes visions et préoccupations reliées à leur fonction.¹

En conclusion, notre recherche nous a permis une première exploration en termes de mentorat et d'organisation apprenante. Ces deux notions représentent un potentiel intéressant pouvant permettre un meilleur transfert des connaissances tout en favorisant l'intégration et le bien-être des individus.

Ce document vise à mettre en évidence les principaux résultats de notre mémoire de maîtrise réalisé en 2005-2006.

Dans un premier temps, nous vous présenterons quelques-uns des éléments qui font partis de notre problématique et qui expliquent les raisons de notre recherche. Par la suite, nous vous exposerons les bases théoriques de mentorat et de l'organisation apprenante. Nous exposerons ensuite les grandes lignes de la méthodologie utilisée et les résultats de notre recherche.

¹ Selon les années d'implantation du dispositif, on remarque que les responsables ont des préoccupations différentes allant vers un souci auprès des individus, du design structurel, de l'encadrement du dispositif ou des effets bénéfiques que ce dispositif a sur les individus.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. LES CHANGEMENTS DÉMOGRAPHIQUES

Les mouvements de société sont l'une des préoccupations importantes des gestionnaires en ressources humaines. En effet, ces derniers rencontrent des enjeux importants découlant des changements démographiques 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. Les changements vécus par les organisations à l'égard de la gestion de la relève deviennent cruciaux. 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 importante. Ces mouvements ne sont pas sans entraîner une réflexion sur les nouvelles façons de s'adapter et d'évoluer tout en conservant le savoir acquis au sein des organisations.

1.2. LE RENOUVELLEMENT 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 en ressort une segmentation du service des ressources humaines. D'un côté, se retrouvent les aspects dotations et conventions collectives qui représentent les activités quotidiennes. De l'autre côté, se retrouve la gestion à long terme qui prend en considération les changements éventuels et les besoins futurs des employés et qui touche les développements organisationnels. Une tension peut émerger de ces deux volets pour ceux et celles travaillant en RH. Le fait d'accentuer sur un volet au détriment de l'autre pourra avoir un impact majeur sur les interventions choisies au sein de l'organisation.

1.3. PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE : LA GESTION DE LA RELÈVE DANS LES ORGANISATIONS SCOLAIRES

Les organisations sont de plus en plus préoccupées par la transmission du savoir. Ce savoir devient un avantage concurrentiel et un enjeu économique. L'un des défis importants consiste donc à trouver les conditions de succès reliées à la gestion de la relève. Les commissions scolaires du Québec vivent de front ces préoccupations à l'égard de la transmission du savoir.

Au cours des dernières années, le travail des cadres et gérants des commissions scolaires a été modifié. Le personnel des commissions scolaires ont de nouvelles équipes de travail suite à la nouvelle division du territoire et aux fusions des commissions scolaires. Au sein de la relève des jeunes cadres, gérants et directions d'école, le besoin d'être encadrés et soutenus face à l'importante charge de travail est vif, d'autant plus qu'un important contingent de nouvelles ressources entre en fonction depuis quelques années (ACSQ, 2003 : 4).

C'est à partir de ce constat que plusieurs organisations scolaires et associations professionnelles se sont préoccupées d'une éventuelle perte des connaissances qui peut affecter la rétention du savoir. La transmission des connaissances revêt toute son importance à l'égard des employés qui sont sur le point de partir à la retraite. Dans le cas étudié, ce qui est particulier c'est que la préoccupation à l'égard de la relève soit initiée par une association professionnelle soit l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ).

C'est donc dans ce climat de renouvellement, de formation de la main-d'œuvre et de transfert des savoirs que 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 mis sur pied un programme de mentorat qui est devenu provincial. Ce dispositif a donc attiré notre attention.

1.3.1. Le mentorat

La pratique de mentorat dans ce contexte de renouvellement massif consiste à jumeler une personne d'expérience avec une personne débutant dans la fonction. L'intention est de mieux encadrer la relève en transmettant, entre autres, la culture de l'organisation, les savoirs et les connaissances. 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 peut représenter une avenue intéressante pour optimiser la gestion des ressources humaines.

Nous avons exploré différents modèles de mentorat et leurs retombées pour l'organisation et les individus. Nous avons constaté, lors de notre recension, que la plupart des études s'intéressent plutôt à la relation mentor-mentoré, aux principales phases d'un processus de mentorat et aux retombées perçues au plan technique et psychologique pour les mentorés. Peu d'études abordent les dispositifs mis en place dans les organisations.

À cet intérêt se greffe une dimension reliée à la gestion des savoirs rattachée au concept d'organisation apprenante. En effet, préconisant une réflexion constante sur les actions et

l'interaction entre les acteurs de l'entreprise, le concept d'organisation apprenante provient des travaux de Schön et Argyris qu'a poursuivis P. Senge (1990). 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 : mettre en place des moyens pour favoriser et optimiser l'apprentissage.

Notre question de recherche vise à comprendre si le dispositif de mentorat tel que développé et appliqué depuis 2000 dans certaines commissions scolaires rencontre 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?

2. QUELQUES ÉLÉMENTS THÉORIQUES

Afin de mieux saisir le sens de notre question de recherche, nous vous présentons très brièvement les notions de mentorat et d'organisation apprenante. Suite à une recension de la littérature dans ces deux domaines, nous avons pu dégager un modèle théorique nous permettant de mieux saisir la réalité de notre milieu d'intervention et obtenir des éléments de réponses à nos questionnements.

2.1. LE MENTORAT

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.

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, 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 (1983, 1985) ajoute à chacune de ces fonctions principales des sous-fonctions qui viennent préciser la tâche du mentor.

Selon Johnson (2003), la relation qui s'établit entre le mentor et le mentoré doit être réciproque et doit établir un lien émotif afin de s'orienter vers le long terme. Ainsi, il est préférable que le mentor et mentoré se choisissent mutuellement et qu'ils aient des intérêts communs. Au fil du temps, la réciprocité s'intensifiera, la confiance s'installera et croîtra. Dans un tel contexte, la collaboration obtiendra du succès (Johnson, 2003 : 129). Ces ingrédients sont essentiels à la relation mentor-mentoré.

En ce qui a trait aux différentes phases d'une relation mentorale, Shea (1994) en identifie trois : les actes de mentorat situationnels, la relation informelle de mentorat et le programme de mentorat formel. Au niveau de la relation formelle, Kram (1985) précise quatre moments importants de cette relation mentorale qui sont : l'initiation, l'acculturation, la séparation et la redéfinition.

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 réalisées 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). La première étape est de clarifier les objectifs, c'est-à-dire de définir le contexte de l'organisation sous les aspects sociopolitiques, administratifs et démographiques ainsi que de clarifier la raison d'être du programme. Ensuite, il faut préciser à qui s'adresse le programme. Cette étape permet de déterminer la clientèle cible, la structure du programme ainsi que l'encadrement nécessaire au programme. Finalement, la formation et le perfectionnement permettent une mise à jour en lien avec la nature du mentorat, ses buts, la clarification des attentes et des rôles des participants. Afin d'assurer

la pertinence du projet, il est propice d'évaluer ce dernier au sujet des objectifs, du processus, des impacts et des intentions du programme.

2.2. L'ORGANISATION APPRENANTE

La notion d'organisation apprenante vise à aider l'organisation dans la gestion de sa connaissance. Les acteurs de l'organisation sont mis à contribution afin de transmettre les connaissances existantes et de gérer les nouvelles informations selon le contexte organisationnel. Voici les principaux auteurs qui ont lancé ce concept :

Argyris (1995) mentionne l'importance pour les individus de développer 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. Sans apprentissage continu, l'individu peut répéter un geste sans en connaître les conséquences et les retombées. Ces actions deviennent routinières et freinent l'efficacité de l'apprentissage.

Bien que défavorables à l'organisation, ces actions répétées qu'Argyris (1995) appelle les routines défensives sont renforcées par les cultures organisationnelles. Les normes et règles de l'organisation les valident et les protègent.

L'approche de l'organisation apprenante vise à regarder les routines organisationnelles afin de les questionner, d'en comprendre le sens et de voir comment elles se développent (Argyris, 1995: 64). Ces réalisations peuvent mener à deux formes d'apprentissages : l'apprentissage à simple boucle liée à la modification d'un comportement, et l'apprentissage à double boucle qui informe les acteurs des stratégies à employer selon le contexte et la situation (Argyris, 1995: 67).

Une entreprise n'est devenue apprenante au sens d'Argyris (1995) que si elle a acquis de façon durable la capacité à réaliser des apprentissages en double boucle. Les membres doivent être en mesure de raisonner de façon productive même lorsqu'ils sont confrontés à une situation embarrassante ou menaçante (Argyris, 1995: 315).

L'approche de Senge (1990) en matière d'organisation apprenante propose de baser l'organisation apprenante sur des disciplines fondamentales que sont la pensée systémique, la maîtrise personnelle, la remise en question, la vision partagée et l'apprentissage en équipe. Selon Senge (1990), le défi consiste à les développer conjointement et en interdépendance.

Crossan, Lane et White (1999) ont enrichi la notion d'organisation apprenante en construisant un modèle qui combine l'individu, les groupes et l'organisation. Le modèle présenté par ces auteurs met l'accent sur l'organisation apprenante comme étant un processus dynamique dans un cadre organisationnel. 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

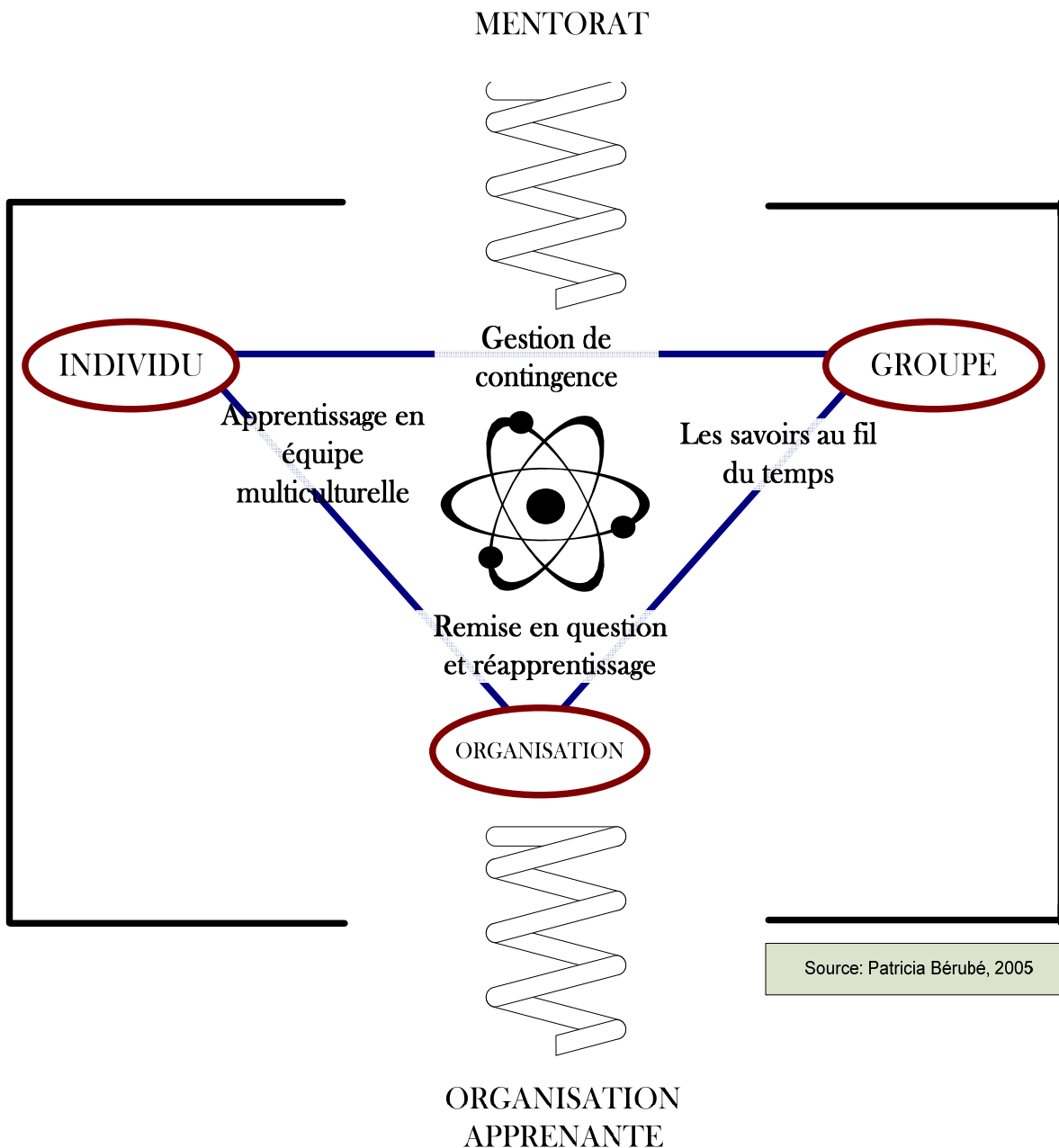
par l'organisation affecte l'individu et le groupe, tandis que l'exploration des individus se transmet au groupe et par la suite, à l'organisation.

2.3. LE MODÈLE THÉORIQUE RETENU

À la lumière des modèles théoriques présentés, nous avons décidé de construire notre propre modèle à partir de la littérature scientifique. Pour ce faire, nous avons retenu nos deux concepts : mentorat et organisation apprenante.

Notre modèle nous amène donc à évaluer si le dispositif de mentorat tel que conçu par 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 fournissent les points de repère des pratiques d'une organisation dite apprenante. L'illustration 1, à la page suivante, englobe les différents concepts de notre modèle.

Illustration 1 : Analyse d'un dispositif de mentorat en termes d'organisation apprenante



Reprenons rapidement chacune des variables illustrées dans notre graphique afin d'en préciser le sens.

- 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'avancé par Senge (1990).

- Gestion de la contingence

Il apparaît important pour l'organisation de laisser 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.

- Apprentissage en équipe multidimensionnelle

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. 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. Les échanges des membres de l'équipe enrichiront le savoir de chacun des individus et contribueront à augmenter la performance individuelle.

- La remise en question et réapprentissage

Pour effectuer une opération quotidienne, nous nous référons souvent aux façons de faire que nous avons apprises et qui découlent d'une procédure de l'organisation. Ce comportement peut être approprié lors d'actions répétitives dans un contexte statique.

Il est important que l'individu se questionne sur ses façons de faire et qu'il acquière les apprentissages appropriés des diverses situations. De plus, il doit entrer dans un mouvement de désapprentissage et de réapprentissage continu.

- Le savoir 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. 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.

- La relation entre les caractéristiques

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.

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'extrait exclusifs du cadre. Toutefois, l'utilisation de spirales démontre que ce n'est qu'un des éléments pouvant être analysé dans ce cadre. De plus, l'entrée de l'un ne garantit pas l'autre comme extrait. Nous ne sommes pas ici en présence d'une approche systémique.

Notre recherche tentera de voir si le dispositif de mentorat des sept commissions scolaires étudiées correspond à un modèle d'organisation apprenante.

3. MÉTHODOLOGIE

Nous avons utilisé les données d'un premier instrument de mesure visant à mesurer l'efficacité du dispositif instauré dans les organisations scolaires (Langlois, 2005).

Le sondage a été lancé en mars 2005 et envoyé confidentiellement à tous les participants. Les 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 pour un taux de réponse de l'ordre de 56 % (Langlois, 2005).

Le but premier de ce questionnaire était de mesurer l'efficacité 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 à choix multiple. Il a été analysé avec le logiciel SPSS. Deux questions qualitatives terminaient le questionnaire. Nous avons utilisé, pour les fins de notre analyse, les questions 80 et 81 qui sont :

- 80- Quelles sont les pertes pour l'organisation en l'absence d'un programme de mentorat ?
- 81- Nommer trois arguments principaux que vous utiliseriez pour convaincre un collègue d'une autre commission scolaire à participer à un programme de mentorat.

La deuxième étape de notre recherche a été 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 programme de mentorat pour l'organisation scolaire impliquée. Grâce à ces entrevues, notre compréhension du milieu consulté sera plus grande et les données riches en sens. Nous avons conçu 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.

Au total, sept commissions scolaires ont une personne désignée pour gérer le programme de mentorat. Pour notre recherche, l'ensemble de ces personnes, soit sept, constituera notre échantillon pour les entrevues semi-dirigées.

Dans le but de préserver la confidentialité, 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 1) des variables retenues pour chacune des commissions scolaires.

Tableau 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 coordonnateur	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

3.1. LES QUESTIONS QUALITATIVES

Pour l'analyse des deux questions extraites du questionnaire, nous avons fait 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.

3.1.1. L'analyse de contenu

Cette méthode de travail nous a permis de procéder à une analyse de contenu ouverte. L'ensemble des réponses était très vaste, et il était difficile d'identifier des catégories précises et fermées.

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).

3.2. 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. Ces analyses nous ont permis de connaître la répartition des éléments de réponse en fonction de chacun des responsables.

3.2.1. L'analyse avec ALCESTE

Nous avons opté pour le logiciel ALCESTE (Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans des Énoncés Simples d'un Texte), car l'analyse des distributions lexicales permet une segmentation fine du corpus produit sur des énoncés simples. Selon Reinert (1990), 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.

Afin de traiter le texte, quelques étapes ont été entreprises afin d'aménager correctement le corpus pour qu'ALCESTE puisse l'analyser. 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.

Les résultats de cette analyse apportent une vision différente des discours. En plus des résultats qualitatifs, les analyses ALCESTE nous ont permis 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.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Il est maintenant temps de vous faire part des grandes lignes des résultats obtenus suite à l'analyse de nos résultats. Nous vous présenterons dans un premier temps les résultats reliés aux questionnaires (Langlois, 2005). Par la suite, nous dégagerons les idées principales qui ont émergé des entrevues semi-dirigées.

4.1. Questionnaires : Questions # 80 et # 81

Cette première partie sera présentée selon les thématiques qui ont émergé.

4.1.1. 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. Les responsables 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. 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.

4.1.2. Le mentorat pour les femmes et les hommes

L'analyse des questions du questionnaire de Langlois (2005) 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, le mentorat permet de briser l'isolement, de se valoriser, d'améliorer ses compétences, de se donner du temps et d'atteindre l'efficacité. Les hommes soulignent que le programme permet de mieux connaître la culture organisationnelle, de partager, de préserver la confidentialité et de se sentir en sécurité. De façon générale, il paraît ressortir que les éléments soulignés 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 pas répondu à cette question.

4.1.3. Les structures de mentorat

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 connaît aussi des variantes.

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 pour l'organisation. Six commissions scolaires sur sept ont cru important d'inscrire le mentorat dans l'un des volets de leur plan stratégique. Le dernier point concerne la flexibilité du dispositif. En effet, il ressort que les responsables adaptent le dispositif à leur culture. À tout moment, les individus peuvent revoir leur relation mentorale et avoir la possibilité de changer.

4.2. ANALYSE DES DISCOURS

Le deuxième volet des résultats que nous vous présentons a été recueilli grâce aux entrevues que nous avons menées auprès des responsables. Voici les principaux constats :

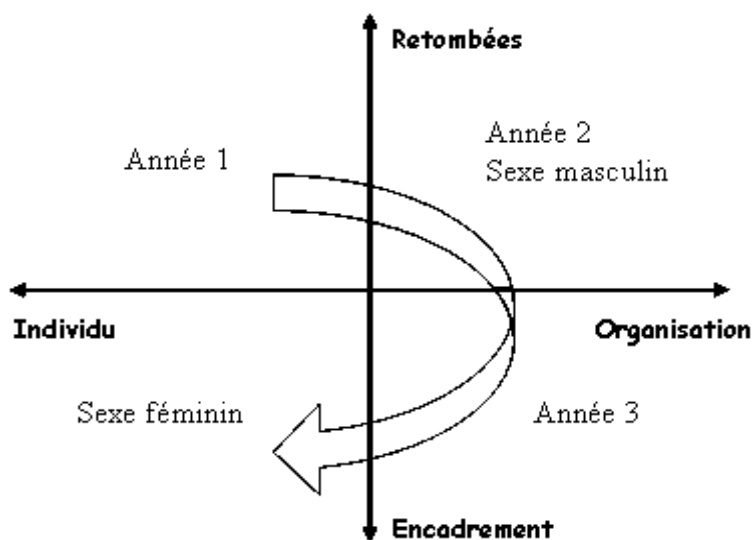
Le premier élément qui se dégage des données produites par ALCESTE est le nombre de catégories représentées. Parmi les discours des sept responsables, nous retrouvons cinq visions distinctes. Ces résultats peuvent paraître étonnants vu l'implication d'un acteur commun dans chacun des programmes de mentorat.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

L'étape suivante dans l'analyse avec ALCESTE a été une analyse factorielle des correspondances. Les données obtenues sont colligées à l'intérieur d'un plan cartésien. Cela nous a amené à dégager deux thématiques en fonction de notre cadre théorique. Ces résultats nous permettent de distinguer les liens et les oppositions qui caractérisent le discours des responsables du programme de mentorat. 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. De son côté, l'axe vertical met également en évidence certaines divisions entre les différentes commissions scolaires. 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.

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 différents discours en fonction de leur position dans le plan cartésien. Cet amalgame d'informations semble avoir donné aux résultats une signification plus vive. Comme nous pouvons le constater à l'illustration 2, 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. La figure suivante illustre la situation.

Illustration 2: 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 (illustration 2) démontre que les classes situées dans le quadrant 1 représentent 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 selon 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 par l'organisation.

4.3. LE DISPOSITIF DE MENTORAT ET LE CONCEPT D'ORGANISATION APPRENANTE

Étant donné que notre recherche s'intéresse au mentorat en tant que possibilité de développer une organisation apprenante, il s'avère essentiel, dans un premier temps, d'examiner la structure du programme. En effet, une structure basée sur le concept d'organisation apprenante devra correspondre aux éléments du modèle conceptuel retenu.

Les paramètres proposés par Benabou (1995) à l'égard des caractéristiques d'une organisation apprenante correspondent aux éléments relevés du programme de mentorat actuel. Cinq dimensions importantes rejoignent cette conception :

- 1- Soutien et encadrement d'un Comité professionnel²
- 2- Engagement de la haute direction
- 3- Nomination d'un responsable dédié au programme
- 4- Prise en charge complète du programme
- 5- Suivi et évaluation

Notre recherche a démontré que le dispositif de mentorat implanté dans les organisations scolaires permet d'atteindre les objectifs d'une organisation apprenante. Une précision s'impose : le fait d'instaurer un programme de mentorat dans une organisation ne garantit pas que celle-ci sera une organisation apprenante. La conception même du dispositif s'est avérée l'élément central permettant de jeter les bases d'une organisation apprenante. Le rôle joué par les responsables et la direction représente un élément clé de cette éclosion.

4.3.1. Les principales caractéristiques

4.3.1.1. Le questionnement et le réapprentissage

Il s'avère important que les différents acteurs soient consciemment et volontairement impliqués dans la transformation de leur apprentissage. 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 visant un apprentissage significatif. L'élément déclencheur de cette conscientisation trouve sa valeur lors du questionnement et du réapprentissage qui seraient établis au cours du processus mentorat. Le mentor et le mentoré se doivent d'être ouverts et disponibles pour vivre ce réapprentissage mutuel. 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 en pratique ce que Senge (1990)

² Il s'agit du Comité de Perfectionnement des Cadres & Gérants (CPCG).

nomme la pensée systémique. Cet élément est central lorsqu'il est question d'organisation apprenante.

4.3.1.2. Des objectifs clairs

Un autre volet traitant de l'importance de faire du mentorat un processus d'organisation apprenante a trait aux objectifs poursuivis. Pour maximiser l'atteinte des objectifs, les responsables doivent permettre l'élaboration d'objectifs à atteindre ciblés par le mentoré. Toutefois, 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. Tout en maintenant l'équilibre entre les niveaux de l'organisation (individu, groupe et organisation) et les aspects personnels et professionnels de la vie de l'individu.

4.3.1.3. Le soutien organisationnel

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.

Un programme de mentorat correspond en quelque sorte à du développement organisationnel. Selon Ulrich (1997), 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 externe.

4.4. LE DISPOSITIF DE MENTORAT DOIT-IL ÊTRE INSTITUTIONNALISÉ ?

Une mise en garde s'impose quant à l'institutionnalisation du programme de mentorat. Compte tenu de la flexibilité exigée pour la survie d'un tel programme, il peut être hasardeux de l'institutionnaliser et de le rendre rigide. De plus, 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.

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.

- Programme formel ou informel?

Ce questionnement nous amène à nous interroger sur la forme de mentorat qui doit être utilisée par les organisations. 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 constaté qu'un programme formel bien construit peut arriver 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.

4.5. LE DISPOSITIF DE MENTORAT FACILITE-T-IL UNE ORGANISATION APPRENANTE ?

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. En voici quelques-uns :

- 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. Il s'agit

d'un apprentissage en double boucle tel que décrit par Schön (1994) et Argyris (1995). Il s'agit d'un processus d'apprentissage continu qui invite la réflexion sur l'action. À cela s'ajoute l'élaboration d'une vision plus large comprenant le partage du savoir et l'avancement des personnes inscrites dans une telle 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 à l'égard des problématiques du milieu du travail. Ce partage permet à l'organisation de bénéficier de cette richesse qui se redistribue auprès des individus. L'implication des acteurs et leur engagement s'avèrent essentiels à la réussite du processus. En effet, dans le milieu des commissions scolaires, l'implication de la haute direction représente un élément important à la réussite du programme. C'est par la création de ces liens et l'échange de connaissances que l'apprentissage en double boucle atteint son efficacité.

- La réflexion en cours d'action

Notre recherche nous a permis de constater que lors d'une relation mentorale, les principales réflexions reposent sur les actions futures, mais aussi sur les actions passées. Cette rétroaction est bénéfique car elle permet un apprentissage important. Les réflexions et le partage à l'égard de situation vécue viennent enrichir le mentoré qui intègre ces notions à son savoir-faire. Ainsi, ces discussions contribuent à faire du mentoré un praticien réflexif (Schön, 1994).

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

La réponse à cette question semble rencontrer un paradoxe. En effet, certains voient le milieu des commissions scolaires comme étant des lieux d'apprentissage éducatif importants, d'autres y voient un milieu qui qualifie les individus. Le commentaire suivant résume cette tension perçue :

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 s'ensuive dans une organisation apprenante, son développement doit être fait en lien avec la capacité des personnes visées et des structures à mettre en place. Une organisation n'est peut-être pas entièrement plongée dans un processus continu de remise en question tel que suggéré par le concept d'organisation apprenante. Toutefois, 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.

4.6. LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Bien que nous ayons mené notre recherche avec le plus de rigueur possible, quelques éléments restent encore à améliorer. La première qui nous apparaît importante se rattache à des préoccupations d'ordre méthodologique. Étant limitée dans le temps et financièrement, nous avons dû nous restreindre à un petit échantillon. L'interprétation des données prend en considération l'opinion de chacun des responsables interrogés. Ce petit groupe n'invite pas à faire des généralités pouvant s'appliquer à toutes les organisations scolaires.

Le milieu choisi influence nos résultats. 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 a déjà des prédispositions pour l'apprentissage. Il y a donc lieu de se questionner sur l'influence de cette mission et l'atteinte des objectifs en lien avec l'organisation apprenante.

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. La participation volontaire des sujets, le nombre de participants, l'enregistrement des entrevues sont quelques variables qui peuvent influencer les résultats.

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.

Notre recherche est limitée par le projet lui-même. En effet, le programme de mentorat dans les commissions scolaires est relativement jeune. Il a débuté en 2001 par un projet pilote. Avec les années, le projet est devenu provincial. 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.

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 et s'optimiser mutuellement lorsque l'esprit de deux concepts est respecté. Des recherches futures pourront poursuivre sur cette lancée et voir les améliorations à apporter dans le futur.

CONCLUSION

Cette recherche a eu comme toile de fond l'instauration d'un dispositif de mentorat dans le cadre d'importants changements démographiques au sein de commissions scolaires québécoises. En effet, les entreprises sont aux prises avec des mouvements et des renouvellements du personnel qui touchent de plein fouet le milieu du travail. L'équilibre entre l'arrivée de la nouvelle main-d'œuvre et le départ à la retraite des gens d'expérience entraînent 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 de l'ordre de 30%. Pour les organisations, l'enjeu majeur est de maintenir et retenir les connaissances et l'expérience acquises. Ces organisations ne prévoient pas de mesures de rétention et de transmission des connaissances, une perte significative est observée. En effet, grâce à leurs années d'expérience, ces départs massifs se répercutent sur l'organisation. 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 que le mentorat a représenté une stratégie intéressante pour les organisations scolaires afin de 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 ce dispositif. De façon générale, les participants ont mentionné que le programme de mentorat permettait de créer un espace de réflexion, d'être plus efficaces au travail 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 à la fin du programme. 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 milieu de travail. Tous ces facteurs favorisent la sécurité des employés dans leur poste et les encouragent à poursuivre tout en se sentant soutenus par leur organisation.

Force est de constater l'impact positif d'un tel projet pour l'organisation et pour l'individu. Les éléments qualitatifs nous laissent croire que le dispositif n'est pas seulement conçu selon une vision purement productive. Il semble s'inscrire dans une démarche voulant améliorer la qualité de vie au travail.

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.
- BENABOU, C. 2000. « Le mentorat structuré: un système efficace de développement des ressources humaines ». *Effectif*, été 2000.
- BENABOU, C. 1995. « Mentors et protégés dans l'entreprise: vers une gestion de la relation ». *Gestion revue internationale de gestion*, 20(4), 18-24.
- BÉRUBÉ, P. 2005. *Un dispositif de mentorat et la construction d'une communauté d'apprentissage: Expériences provenant de sept commissions scolaires québécoises*. Mémoire de maîtrise, Département des relations industrielles, Université Laval.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- LANGLOIS, L. 2005. *Questionnaire aux participants impliqués dans le programme mentorat*: Université Laval.
- 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 ed.). Paris: PUF.
- 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.

- SHEA, G. F. 1994. *Mentoring. Helping employees reach their full potential*. New York: AMA Management Briefing.
- ST-ONGE, S., AUDET, M., HAINES, V., & PETIT, A. 2004a. « Miser sur la gestion des ressources humaines ». In S. ST-ONGE, *Relever les défis de la gestion des ressources humaines*, Gaëtan Morin Editeur, (2 ed.), pp. 1-41.
- ST-ONGE, S., AUDET, M., HAINES, V., & PETIT, A. 2004b. « Faire de la GRH une valeur ajoutée ». In S. ST-ONGE, *Relever les défis de la gestion des ressources humaines*, Gaëtan Morin Editeur, (2 ed.), pp. 659-687.
- ULRICH, D. 1997. *Human Resource Champions: The Next Agenda for Adding Value and Delivering Results*. Boston: Harvard Business School Press.

