

## Cahiers de la recherche en éducation

# Le mentorat instrumental pour les directions d'école

Philippe Dupuis and Tuyet Trinh Thi

---

Volume 5, Number 2, 1998

Gestion de nouveaux horizons scolaires

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018195ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018195ar>

[See table of contents](#)

---

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

---

Cite this article

Dupuis, P. & Trinh Thi, T. (1998). Le mentorat instrumental pour les directions d'école. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(2), 283–313.  
<https://doi.org/10.7202/1018195ar>

Article abstract

This article reports on a study which analysed school principals' representations of a mentorship situation they might be called on to participate in. The sampling comprises over 1,000 school administrations across the Province of Quebec. The survey was conducted with individuals aged 35 and over. Presentation of the results discusses, among other things, the mentoring function and the perception of maturity as linked to individuals' ages. The questionnaire used in the survey is included, following the list of works cited.



## **Le mentorat instrumental pour les directions d'école**

Philippe **Dupuis** et Tuyet Trinh **Thi**  
Université de Montréal

**Résumé** – Le présent article fait état d'une recherche consacrée à l'analyse des représentations des directrices et des directeurs d'école relatives à une situation de mentorat dans laquelle ils seraient éventuellement appelés à participer. L'échantillon comprend plus de mille directions d'école de tout le territoire du Québec et l'enquête a été menée auprès de personnes de 35 ans et plus. La présentation des résultats concerne, entre autres, les fonctions du mentor, la perception de la maturité selon l'âge des individus. Le questionnaire utilisé pour l'enquête suit la liste des auteurs cités.

### **Introduction**

L'an 2000 se présente pour certains un peu comme un tournant magique, on attribue à ce début de troisième millénaire le genre d'aura que l'arrivée de l'an mille avait généré dans certaines parties de l'Europe. Cette arrivée d'un nouveau millénaire devient pour nous occasion de réfléchir sur la pratique professionnelle, car des circonstances font coïncider l'an 2000 avec une mutation importante, voire fondamentale, dans le système scolaire où l'on œuvre.

En fait, dans les années soixante, les suites du *Rapport Parent* ont complètement transformé le système d'éducation. On a créé un système scolaire public accessible à tous; à cette fin, on a recruté des milliers d'enseignants, de directeurs, de professionnels pour faire face aux nouvelles clientèles amenées par l'ouverture de l'école et l'arrivée des *baby-boomers*. Une trentaine d'années plus tard, les organismes scolaires, le Ministère et les commissions scolaires au Québec prévoient que plus de 50% de leurs enseignants et directions d'école prendront leur retraite dans les prochaines années. Dans le but d'exploiter les ressources de ces vétérans et de socialiser professionnellement les recrues, les programmes mis en place pour les enseignants et en voie d'élaboration pour les directions ont en commun de prévoir une période de mentorat. La recrue sera jumelée à un plus âgé pendant les premières années de son insertion professionnelle. Le système paraît ne présenter que des avantages pour tous: les plus âgés ressentent le besoin d'être reconnus, de préparer les plus jeunes qui, par ailleurs, sentent le besoin d'un guide, d'un mentor pour les aider à s'insérer professionnellement.

Selon les recherches sur le sujet (Houde, 1995), les gens qui ont réussi ont généralement eu un mentor. Le mentorat au travail paraît en soi une forme de socialisation professionnelle riche et prometteuse, mais les problèmes qui s'y rattachent, pourtant nombreux, gagneraient à être mieux connus si l'on veut éviter des effets négatifs, voire dévastateurs, qui mineraient les bénéfices éventuels des programmes de mentorat institutionnalisés. Si l'on se rapporte aux résultats des études sur le mentorat, on observe que tous les gens qui arrivent à la dernière phase de leur carrière ne désirent pas être mentors, que le résultat de la relation de *mentoring* peut s'avérer peu profitable ou parfois même très négative pour des mentorés. Dans cet ordre d'idées, le cas des cadres féminins appelle une attention plus particulière: elles ont moins d'occasions d'avoir des mentors féminins pouvant leur servir de modèles de rôle et les relations de *mentoring* entre deux personnes de sexe opposé se révèlent relativement plus problématiques (Bolton, 1980; Kanter, 1977; Noe, 1988; Ragins et Cotton, 1990; Ragins et McFarlin, 1990). Le moins qu'on puisse dire du *mentoring* c'est qu'il s'agit d'un processus complexe, qui nécessite des connaissances du phénomène tant par les administrateurs qui veulent l'implanter que par les principaux intéressés, le mentor et le mentoré (Bey et Holmes, 1992; Carden, 1990; Cobble, 1993; Kram, 1985; Merriam, 1983; Zey, 1984).

La revue des écrits sur le sujet amène à constater, comme le concluent Hunt et Michael (1983) et Carden (1990), que le mentorat constitue un phénomène

dont la conceptualisation n'est pas encore claire et dont la synthèse théorique reste à faire. Houde (1995) abonde dans le même sens. Il est donc essentiel de clarifier la notion de mentorat au travail, d'identifier les caractéristiques d'un mentor potentiel, de cerner les attentes du mentoré ciblé et d'établir les paramètres organisationnels nécessaires à une opérationnalisation fructueuse du mentorat instrumental.

## 1. Le mentorat au mitan de la vie

La vie des individus suit en général un cycle fait d'étapes caractérisées par des tâches spécifiques. Tel est le postulat de base, inspiré de la théorie développementale d'Erikson (1950), sur lequel des auteurs influents dans ce champ de connaissance, dont Vaillant et Milofsky (1980) et Levinson (1977), ont conduit leurs recherches. Par une approche sociologique, Neugarten (1985) en est arrivé à une conclusion semblable quant aux normes sociales régies par l'âge.

Comme la personne au travail bénéficie des apports des théories de cycle de vie, l'idée de considérer la personne au travail dans son entité globale est devenue incontournable dans la gestion des ressources humaines. C'est en ce sens que Schein (1978), l'un des pionniers dans le domaine, a proposé de traiter de concert les cycles de vie personnel, familial et professionnel qui constituent toute vie humaine. Au mitan de la vie et à la mi-carrière, devenir mentor serait le rôle qui répondrait au besoin de générativité<sup>1</sup> de l'adulte d'âge mûr.

### 1.1 Mitan personnel: temps de générativité

Comme hypothèse de départ basée aussi bien sur les recherches antérieures que sur les nôtres avec les directions d'école du Québec (Dupuis, Brunet, Bourret, Lavoie Sainte-Marie, Saint-Germain et Trinh, 1989), nous considérons la quarantaine comme un point tournant, au-delà duquel il y aurait accès à la maturité. En fait, ce point tournant se présente plutôt comme un processus de maturation qui commencerait vers trente-cinq ans pour aboutir vers cinquante ans.

Dans nos données, il a été reconnu que c'est le temps du bilan, de la prise de conscience de la finitude de vie, avec des remises en question plus ou

---

1 Générativité: besoin de se continuer, de passer l'héritage, de préparer la relève, etc.

moins dramatiques. Cependant, comme il s'agit d'un processus, c'est-à-dire d'un phénomène qui s'étale sur une certaine durée, nous posons comme hypothèse que les questionnements et «problèmes» se situeraient plutôt au début du processus. Ceci nous amène à fixer les limites de ce processus comme suit : début du processus à trente-cinq ans; point culminant à quarante-cinq ans, notamment en ce qui a trait au questionnement ultime du sens à donner à sa vie; point d'arrivée à cinquante ans. On considère donc trois groupes d'âges, quoique les âges limites de chaque groupe soient plus indicatifs qu'impératifs : 1) prémitan (35-39 ans); 2) transition au mitan (40-49 ans); 3) mitan (50 ans et plus).

*Grosso modo*, ce serait à partir de cinquante ans que se situerait le mitan relativement à la maturité de l'âge. Les périodes précédentes et de transition (35 à 49 ans) seraient problématiques telles qu'elles sont rapportées dans divers écrits, et confirmées par nos populations d'étude, certes de façon inégale parce que tout le monde n'est pas au même endroit du processus au même moment exactement; un regard rétrospectif ou prospectif permettrait toujours de les dédramatiser. En plus, la teneur des remises en question dépend nécessairement des étapes de vie précédentes (conception de l'image de soi, quantité et qualité des réalisations concrètes, etc.). Ultimement, chaque cycle de vie individuel serait unique. Néanmoins, puisque l'identité est construite socialement, des individus qui proviennent d'un même milieu auraient des valeurs semblables, donc des questionnements semblables quand arrive le temps d'en faire.

Dans nos études antérieures, on a d'ailleurs décelé quelques attitudes différentes selon le groupe d'âge, certaines à partir de trente-cinq ans (par exemple, c'est à trente-cinq ans que les femmes commencent à donner plus d'importance au travail); d'autres à partir de quarante ans (la perception de plafonnement professionnel des cadres scolaires); d'autres à partir de cinquante ans (confirmation du rôle de mentor chez les cadres scolaires).

Comme proposition de cadre théorique pour l'intégration des données de perception du mitan, mentionnons que le processus de changement au mitan se fait en trois étapes. La première étape (35-39 ans) correspond à l'enclenchement du processus : les motifs sont culturels, il s'agirait de réactions aux valeurs adoptées à l'entrée de la vie adulte après le «test» de l'expérience personnelle. À la deuxième étape (40-49 ans), les motifs culturels continuent d'agir, mais ce qui est spécifique à la transition au mitan (qui fait que l'étape du mitan est différente d'autres étapes de vie), c'est la prise de conscience de la finitude

de la vie; on adhère ici au principe épigénétique d'Erikson pour expliquer le besoin de générativité, qui constituerait fondamentalement un besoin universel, seule la façon de l'exprimer serait différente d'une époque ou d'une culture à une autre. La troisième étape (50 ans et plus) se rapporte au mitan en termes de maturité et force d'âge: les remises en question sont relativement résolues, les adultes «matures» souhaitent devenir mentors ou agissent comme mentors des plus jeunes.

La proposition se situe dans le cadre général qui a été à l'origine de l'étude et sur lequel elle continue de s'appuyer, celui élaboré par Erikson (1950), Levinson (1977) et Schein (1978) entre autres. On pourrait se référer au tableau 1 pour un rappel de la position de ces trois pionniers relative au mentorat.

**Tableau 1 – Cadre théorique général**

Erikson	générativité contre stagnation		Besoin que les plus jeunes aient besoin.	Établir et guider les plus jeunes.
Levinson	jeune polarité vieux		Courant des générations et la continuité de l'humain	Survivre par ce qui restera.
Schein	mitan de la carrière = <i>mentoring</i>	M E N T O R	Enseignant, entraîneur modèle développeur de talents ouvreur de portes protecteur répondant leader	Réponse à l'appel des plus jeunes.

## 1.2 Mitan professionnel: temps du mentorat

On parle de mitan professionnel plutôt que de mi-carrière, parce qu'il s'agit de la mi-carrière vue sous l'angle des caractéristiques du mitan de la vie, dont le point majeur est le besoin de générativité.

La majorité des personnes qui ont participé à nos recherches ont reconnu le besoin de générativité; elles ont aussi confirmé leur intérêt à devenir mentors.

Néanmoins, le besoin d'idéal à faire survivre, la préparation des jeunes, l'implication sociale, voilà des thèmes qui paraissent «naturellement» reliés à la générativité et qui ont recueilli un accord plus mitigé, non seulement de la part des directeurs d'école mais aussi d'autres groupes.

En ce qui a trait aux directeurs d'école, l'étude avait au départ comme hypothèse que le rôle de directeur d'école répondait particulièrement au besoin de générativité. Cependant, on a observé une certaine ressemblance d'attitudes à ce niveau entre des directeurs d'école et des enseignants. Serait-ce que pour s'exercer, la générativité n'a pas besoin d'une autorité formelle rattachée à un rôle administratif bien défini? On a donc continué l'étude dans ce sens, avec les deux hypothèses de travail suivantes: 1) la générativité amènerait une volonté d'accroître son rôle social; 2) le rôle professionnel est le rôle social par excellence, pour certaines professions ou classes d'emploi, tel l'enseignement et la direction d'école, et ce, à travers le «mentorat» dans le milieu du travail. Il reste à définir ce qu'il faut inclure dans ce concept descriptif de relation formelle et informelle entre le «plus âgé» et le novice.

D'autres indicateurs pourraient servir d'indices quant à l'importance accordée au rôle social, relié ou non à la profession, par exemple, la participation à différentes associations.

Quant à la réussite professionnelle, la grande majorité des directions d'école la reconnaissent comme nécessaire pour leur bien-être au mitan. On pourrait d'ailleurs considérer que les directeurs d'école ont «réussi», puisqu'il s'agit d'une seconde carrière; on a aussi vu que la majorité ont une vision très positive d'eux-mêmes sur le plan professionnel. Néanmoins, il serait éclairant pour notre propos de mieux cerner la signification donnée à «réussite», car cette notion devrait prendre un sens plus qualitatif (richesse dans une relation de mentor, par exemple) que quantitatif (succès mesurable), en rapport avec la générativité du mitan.

### 1.3 Le mentorat

Surtout depuis la fin des années quatre-vingt, il existe, sur le mentorat, de plus en plus d'écrits américains (Bey et Holms, 1992; Carden, 1990; Hunt et Michael, 1983; Kram, 1983; Zey, 1988) et même québécois (Houde, 1995). Deux tendances se dessinent: l'une parle de «mentorat de vie», une relation

qui intervient dans le développement intégral de la personne; l'autre distingue le mentorat dit essentiel (ou primaire, spontané), dont on ne se préoccupera pas ici outre mesure étant donné le contexte professionnel, et le mentorat instrumental qui vise seulement le développement de l'identité professionnelle. Dans quelle mesure l'un (l'instrumental) est-il possible sans l'autre, étant donné qu'un certain niveau, et même un niveau certain, d'affinités personnelles est inévitablement nécessaire pour que le processus de mentorat existe? C'est là que se situe le débat; il s'agit d'un *continuum* qui va de l'informel au formel et qui reste à définir pour chaque milieu de travail particulier.

Depuis l'engouement exprimé dans divers milieux de travail pour le mentorat comme outil de développement professionnel à la fin des années quatre-vingt, les bénéfices qui en découlent tant pour l'individu que pour l'organisation ne semblent plus objet de discussion. Le besoin actuel est de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent cette relation interpersonnelle particulière. L'analogie entre le mentorat et certains aspects des relations humaines au travail, telles la relation entre un employé et son superviseur, a amené, dans les années quatre-vingt-dix, quelques auteurs qui désiraient étudier le mentorat à utiliser des théories de communication (Tepper, 1995), d'échange social (Olian, Carroll et Giannantonio, 1993) et, plus spécifiquement, d'échange entre le leader et ses subordonnés (Scandura et Schriesheim, 1994). Cet élargissement de l'horizon théorique donne un éclairage plus précis des motivations qui animent la relation entre le mentor et le mentoré, qu'elle soit spontanée ou assignée.

#### 1.4 Le mentor

Dans un modèle de développement de carrière, Dalton, Thompson et Price (1977) distinguent les phases apprenti, collégialité, mentor et sponsor. Alors que le sponsor vise le développement organisationnel, le mentor se situe au niveau individuel et agit comme conseiller à l'apprenti lequel a besoin d'aide. À quelques nuances près, cette modélisation rejoint la théorie plus classique de Super (1957) qui comprend quatre étapes de carrière: exploration, établissement, maintien et désengagement. Chronologiquement, on pourrait déduire que, dans ces deux modèles, à la troisième phase correspond l'étape du milieu de la vie.

Le milieu de la vie comprend l'étape de transition au milieu qui se produit à la fin de la trentaine et, vers la fin de la quarantaine, celle du milieu propre-



ment dit (Bourret, Trinh, Dupuis et Brunet, 1996; Dupuis *et al.*, 1989; Levinson, 1977). L'étape de transition est problématique à cause des remises en question; l'étape du mitan représente l'âge de la maturité, le temps de la générativité. Rappelons que l'âge ne sert que d'indicateur chronologique, ce serait plutôt l'accomplissement des tâches développementales qui permet de situer l'étape de vie d'une personne. Ainsi, si l'on se réfère à l'étude longitudinale de Vaillant et Milofsky (1980), on n'aurait trouvé de mentor potentiel que parmi le tiers des sujets qui ont exprimé le besoin de générativité à quarante-sept ans. Williams et Savickas (1990), dont l'étude vérifiait les tâches développementales comprises dans l'étape de carrière au mitan, ont également fait état de l'ambiguïté qui entoure la volonté de jouer le rôle de mentor, surtout si l'on se trouve en période de questionnements.

### 1.5 Le jeune adulte ou le «mentoré» cible

L'entrée dans la vie adulte se fait presque toujours par un nouveau rôle professionnel à apprendre et à assumer, avec toute la gamme d'angoisses qui accompagnent inmanquablement toute nouvelle situation. Se tailler une place dans la «vraie vie» est une tâche qui exige à la fois des compétences dans les relations interpersonnelles et la formation d'une identité professionnelle, laquelle se concrétise par l'acquisition d'habiletés spécifiques et des attitudes d'engagement professionnel et de satisfaction au travail. L'adhésion au rôle professionnel comme nouvelle facette de sa personnalité, identifiée par Vaillant et Milofsky (1980) comme tâche de consolidation de carrière, est cruciale pour l'individu dans la mesure où ce rôle est valorisé à la fois par lui-même et par la société. Gold (1990, cité par Bey et Holmes, 1992), qui a étudié le stress des nouveaux enseignants, a identifié leurs besoins psychologiques, dont des besoins émotionnels de confiance en soi, d'estime de soi et de se sentir acceptés, ainsi que des besoins psychosociaux d'amitié, de collégialité, de relations interpersonnelles. Cet auteur affirme même que l'acquisition d'habiletés professionnelles serait une tâche ardue et inefficace si l'on néglige l'aspect affectif.

La plupart des études sur le développement de l'adulte ont relevé ce processus d'acquisition du rôle professionnel dans la trentaine (Elder, 1974 et Crandall, 1972 cités par Vaillant et Milofsky, 1980; Levinson, 1977). À ce besoin spécifique du jeune adulte de se trouver une identité professionnelle correspondrait son besoin de mentor, lequel l'aiderait à passer du stade d'apprenti à celui de professionnel. Les sujets dans l'étude de Vaillant et Milofsky (1980)

qui ont réussi la tâche de consolidation de carrière sont aussi ceux qui aiment leur travail, qui ont eu un mentor en général alors qu'ils avaient entre vingt-cinq et trente-cinq ans.

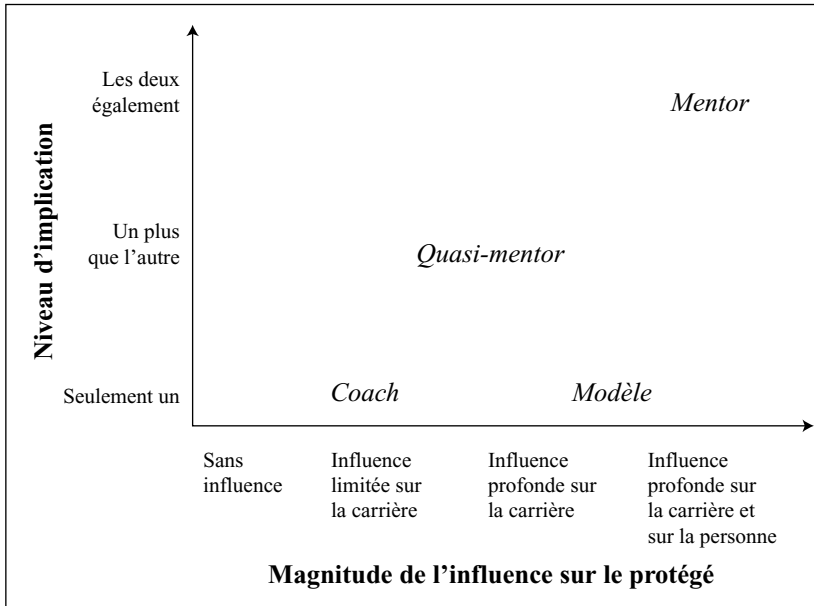
## 1.6 Le *mentoring*

Le *mentoring* est un processus complexe qui, passant par différentes phases, pourrait durer de deux à cinq ans. Kram (1983), dont l'étude qualitative de dix-huit relations de *mentoring* dans un organisme public sert de référence à la plupart des études empiriques ultérieures, en dénombre quatre : initiation, développement, séparation et redéfinition des rôles. Il s'agit d'un processus cognitif et développemental, à travers duquel le mentoré doit évoluer de la dépendance à l'autonomie et accéder à une relation de mutualité avec son mentor. Une telle évolution exige une maturité tant du mentor que du mentoré.

Pour décrire le *mentoring* au travail, on pourrait se référer à diverses études de cas basées sur une perception rétrospective des personnes qui avaient d'une certaine manière profité d'une relation de *mentoring* au début de leur carrière. Néanmoins, les données ainsi générées s'avèrent plutôt fragmentaires, à cause des échantillonnages limités, mais aussi parce que les définitions du *mentoring* varient d'une étude à l'autre (Carden, 1990; Merriam, 1983). Les fonctions du mentor paraissent ainsi sur un *continuum*, allant d'une perspective développementale globale où le mentor sert à la fois de guide, de maître, de parrain (Levinson, 1977), à une approche plus instrumentale : agissant comme *coach*, celui-ci utilise ses connaissances du milieu et sa position privilégiée sur l'échelle hiérarchique pour jouer le rôle d'intermédiaire auprès de son protégé, en faveur de l'intégration et de l'avancement de ce dernier (Kanter, 1977). Nous pouvons emprunter ici le graphique de Clawson (1980, cité par Bey et Holmes, 1992) pour illustrer les différents rôles que peut jouer une personne dans une relation d'influence, rôle qui change selon le degré d'engagement et de compréhension de la relation.

Théoriquement, la plupart des auteurs s'entendent sur la double fonction professionnelle et psychosociale que remplit simultanément le mentor, comme cela est décrit dans diverses recherches sur le sujet (Burke et McKeen, 1990; Kram, 1985). La fonction professionnelle englobe tous les aspects d'aide pour l'avancement de carrière; la fonction psychosociale vise le support psychologique pour renforcer le sens de compétence et la clarification de l'identité

professionnelle. Bref, une relation de *mentoring* comprend toujours deux dimensions psychologiques d'engagement et d'influence de la part des deux personnes concernées. On observe qu'un mentor exerce une grande influence à la fois personnelle et professionnelle sur son protégé, lequel s'engage lui-même dans la relation avec une intensité équivalente.



**Figure 1** – Deux dimensions qui identifient la relation mentor-protégé

Pour l'heure, certaines données glanées dans des études expérimentales permettent de soutenir la thèse de l'entrelacement de l'instrumental et de l'affectif dans toute relation de *mentoring* réussie. Citons les études d'Olian, Carroll, Giannantonio et Feren (1988); ceux-ci ont noté que, en dernière analyse, ce qui rend attrayant un mentor potentiel est sa compétence dans la relation interpersonnelle, bien plus que sa position de pouvoir dans la hiérarchie organisationnelle. Cette observation quelque peu étonnante confirme l'importance de la dimension psychosociale du *mentoring* au travail. Certes, l'objectif visé est *a priori* utilitaire, mais la dimension affective demeure à ce stade primordiale pour qu'il y ait empathie et communication. L'apprentissage du novice se fait par identification à un plus âgé qui lui sert de modèle, qui lui montre non seulement ce qu'il faut faire, mais aussi la façon de faire. Il semble que

les bienfaits psychologiques qu'apporte le *mentoring* devançant les avantages d'avancement de carrière dans la première année de la relation (Noe, 1988).

### 1.7 Facteurs déterminants dans le *mentoring*

Plusieurs études décrivent les conditions idéales pour l'établissement du *mentoring*, mais elles font aussi état des obstacles qui le concernent. En fait, il s'agit des caractéristiques socioprofessionnelles : le sexe, l'âge, le niveau hiérarchique, l'ancienneté, l'expérience précédente de *mentoring*. Ces variables personnelles recouvrent des situations sociales spécifiques, qui sont autant d'entraves ou au contraire d'avantages dans la possibilité pour le ou la jeune adulte de se trouver un mentor (Baugh, Lankau et Scandura, 1996; Bolton, 1980; Burke et McKeen, 1990; Kram, 1983; Noe, 1988; Ragins et Cotton, 1990; Ragins et Scandura, 1994).

Une relation de *mentoring* qui s'amorce naturellement s'annonce en principe toujours sous de bons augures, puisqu'on sait par définition que cela n'a été possible que lorsque les besoins sont complémentaires : renouveau pour le plus âgé, support pour le novice, le caractère volontaire de l'interaction permettant d'induire une certaine compatibilité de personnalité psychologique. Toutefois, on ne saurait nier la complexité de toute relation interpersonnelle qui évolue dans le temps et requiert compréhension et rajustement des deux parties.

Quant aux problèmes liés à l'évolution de la relation, on pourrait les résumer autour de la notion de générativité. Il faudrait que ce besoin soit bien établi du côté du mentor pour que le processus continue et se termine, la phase finale de séparation pouvant se révéler douloureuse et destructive dans certains cas, comme des histoires d'amour qui finissent mal (Kram, 1983; Levinson, Darrow, Klein, Levinson et McKee, 1978). C'est qu'il s'agit d'un processus cognitif et développemental, à travers duquel le mentoré doit évoluer de la dépendance à l'autonomie et accéder à une relation de mutualité avec son mentor. Une telle évolution exige une maturité relative tant du mentor que du mentoré; des connaissances sur le processus cognitif et développemental en jeu sont aussi nécessaires. C'est pourquoi une certaine formation à ce niveau serait profitable pour qui veut agir comme mentor (Bey et Holmes, 1992). Dans une étude visant à cerner les variables qui contribuent à favoriser un *mentoring* réussi, Noe (1988) a montré l'importance de plusieurs caractéristiques person-

nelles, dont des attitudes d'engagement professionnel et de valorisation des relations au travail. Voilà autant d'attitudes qui entreraient dans l'échelle de mesure de ce que l'auteur appelle *readiness for mentoring*.

## 2. Le mentorat instrumental, un processus d'apprentissage

Le mentorat instrumental dérive de la sociologie organisationnelle. Certains auteurs énumèrent des fonctions précises de mentor : être le répondant du protégé, le rendre visible, servir d'entraîneur, proposer des défis et assigner des tâches. Selon cette conception du mentorat, il serait possible de mettre sur pied des programmes formels ou informels de mentorat ou encore de sensibilisation au mentorat, comme l'ont fait certaines organisations américaines. Ceux qui ont évalué ces programmes proposent certaines conditions de réussite, dont l'appui de la haute direction, le choix volontaire des deux parties, les définitions de responsabilités respectives, la durée déterminée, etc. Dans le cas des directeurs d'école, quel type ou quelle combinaison de types de mentorat serait approprié vis-à-vis de jeunes collègues ou de jeunes enseignants ? On sait que le mentorat spontané serait l'idéal mais, dans le milieu du travail, une certaine structure pourrait aider et favoriser l'enclenchement et l'épanouissement de telles relations.

Au travail, une relation de mentorat a lieu dès qu'une personne s'engage à apprendre de quelqu'un qui en sait plus. L'acquisition des habiletés de relations interpersonnelles s'explique par un processus cognitif décrit dans la théorie d'apprentissage social. Selon Bandura (1977), l'apprentissage social se fait par un traitement d'information provenant de l'environnement, dont l'expérience des autres, et ce, par l'observation, l'intériorisation, la reproduction d'abord symbolique puis effective du comportement voulu, lequel sera adapté en fonction des résultats obtenus.

Dans les programmes formels de mentorat comme moyen d'insertion ou de socialisation professionnelle, on assigne des tâches précises d'apprentissage. À travers des activités conjointes, le mentor sert de *coach*, remplissant ainsi une fonction instrumentale qui vise l'efficacité. La fonction de *counseling* qui permet la clarification de l'identité professionnelle du mentoré viendra plus tard, si l'évolution de la relation est bonne. La pertinence de la fonction de modèle de rôle du mentor se comprend dans cette perspective d'apprentissage des rouages du métier. Ainsi, dans une situation ambiguë, où le novice

ne sait pas quelle réaction serait adéquate, il pourrait adopter le comportement de l'expert comme une norme temporaire. Selon l'étude de Burke (1984), la fonction de modèle de rôle est effective seulement lorsqu'il n'y a pas trop de différence d'âge entre le mentor et le mentoré. D'autres études (Ehrich, 1995; Ragins, 1989; Scandura et Ragins, 1993) font état du problème de manque de modèle de rôle pour les femmes qui sont peu nombreuses à des postes de pouvoir pour servir de mentor à leurs consœurs plus jeunes.

Dans une relation de mentorat, que peut apprendre de l'expert le novice? Ce ne saurait être le savoir, puisqu'il devrait en principe en connaître assez pour avoir été éligible au poste qu'il occupe. Il s'agit plutôt du savoir-faire, par exemple des règles du jeu implicites qui proviennent du dynamisme d'un contexte multidimensionnel, avec des facteurs physiques, matériels et humains (Levinson, 1979, cité par Burke et McKeen, 1990), ou politique et stratégique (Ragins, 1989). C'est pourquoi ne devient pas mentor toute personne plus âgée, et surtout pas celle qui ne projette pas l'image de quelqu'un qui a réussi dans son travail ou sa carrière et qui est bien vu au sein de l'organisation. Car, pour le mentoré, la valeur de la relation demeure liée au fait d'être associé à telle personne qui, par son pouvoir moral ou réel, lui assurerait la visibilité, lui faciliterait l'action, lui ouvrirait des portes (Olian *et al.*, 1988). Cette perception rejoint d'une certaine manière une vision plus traditionnelle du mentorat comme système de parrainage qui prévaut dans la culture corporatiste américaine et qui constitue le chemin le plus direct pour une mobilité ascendante dans les organisations (Kanter, 1977). La popularité actuelle des programmes formels de mentorat dans différents milieux de travail confirme la reconnaissance d'un tel système comme outil de développement professionnel, en le généralisant et le rendant accessible à un plus grand nombre de personnes.

## 2.1 Le *mentoring* en administration de l'éducation

Le développement des programmes de *mentoring* formel paraît la voie de l'avenir pour la préparation de futurs directeurs d'école, si l'on se fie aux divers programmes expérimentaux mis en branle à cette fin depuis la fin des années quatre-vingt dans différentes universités américaines (Cobble, 1993; Noe, 1988). En général, on identifie des directeurs d'école expérimentés qui sont volontaires pour devenir mentors des aspirants-directeurs pendant une période de deux ans. Ils servent de modèles de rôle tout en enseignant aux «protégés» des habiletés techniques de *leadership* et de relations interper-

sonnelles; ils sont disponibles pour assister ces derniers dans leurs décisions ou réflexions devant des tâches administratives; ils participent à des ateliers et à des séminaires dans des programmes universitaires de préparation. Des critères pour sélectionner des directeurs-mentors sont établis, parmi lesquels la volonté d'aider les aspirants-directeurs, une certaine renommée d'efficacité administrative et le fait d'avoir suivi un programme de formation sur le rôle du mentor dans le développement d'éducateurs.

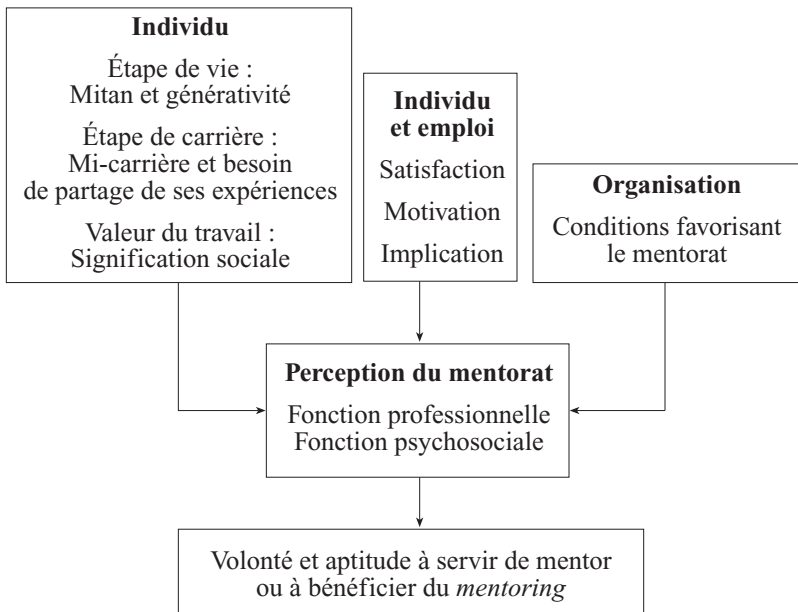
Au Québec, une étude récente menée auprès des cadres de la Commission des écoles catholiques de Montréal sur la gestion de la relève (Lavoie-Gauthier, 1994) fait état de la pertinence de tenir compte de la perception des individus vis-à-vis du mentorat comme mode formel d'insertion professionnelle. On a observé des perceptions différenciées selon la position hiérarchique et même une certaine appréhension en ce qui a trait à la nouveauté du concept et à la notion du pouvoir associé au rôle du mentor.

On constate un manque relatif d'études empiriques qui auraient permis de développer des mesures objectives de classification des types de fonctions remplies par le mentor. Il est également nécessaire d'identifier les paramètres organisationnels et individuels qui favoriseraient la réussite d'une relation de *mentoring* dans le cadre de programmes de jumelage quasi formel au travail, les avantages et inconvénients d'une telle forme de *mentoring* comparative-ment à sa forme mieux connue de relation informelle et spontanée entre deux personnes dont les besoins sont complémentaires, l'un d'enseigner, l'autre d'apprendre. Comme, par définition, il s'agit d'une relation qui, pour être fonctionnelle, interpelle un engagement personnel réciproque des deux partis en présence, on ne saurait trop insister sur la pertinence d'échelles de mesure des fonctions du mentor, de la cohérence entre les perceptions des rôles et des attentes des personnes concernées ainsi que des conditions organisationnelles propices.

### **3. La perception du mentorat chez des directions d'école du Québec: quelques résultats d'une étude empirique**

Partant avec l'idée que le mentorat au travail serait une expression de la générativité au mitan de la vie, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des directions d'école du Québec. Cette démarche s'inscrit dans notre perspective de recherche qui vise à mieux cerner les facteurs individuels

déterminants du *mentoring*. Les quelques résultats que nous présentons ci-après ont trait aux caractéristiques du mentor et du mentoré, c'est-à-dire aux principaux acteurs du mentorat. Dans quelle mesure des caractéristiques personnelles influencent la relation et la capacité d'agir comme mentor ou de bénéficiaire du *mentoring*? Pour répondre à cette question, le modèle théorique proposé dans la figure 2 sera utilisé comme canevas d'interprétation de nos données.



**Figure 2** – Modèle théorique pour la construction d'une échelle de mesure de l'aptitude au mentorat

### 3.1 Démarche méthodologique

Nous avons adapté l'échelle de mesure des fonctions de mentor que Noe (1988) avait utilisée dans le cadre de son étude sur le *mentoring* dans des programmes de promotion d'éducateurs aspirant à des postes administratifs. Il s'agit d'une échelle de 32 items développés à partir des deux fonctions générales du mentor (aide pour la carrière et support psychosocial) et issus des



analyses qualitatives et descriptives sur le *mentoring* mentionnées dans notre cadre théorique. Voici quelques exemples de propositions que les sujets devaient évaluer sur une échelle de type Likert à quatre niveaux : le mentor donne des tâches qui préparent à un poste administratif; le mentor partage son histoire de carrière avec le mentoré; le mentor encourage le mentoré à essayer de nouvelles façons de faire; le mentor discute avec le mentoré de ses questionnements en ce qui a trait à la compétence, à l'avancement professionnel, aux relations de travail avec des collègues et des superviseurs ou aux conflits travail/famille; le mentor aide le mentoré à rencontrer de nouveaux collègues.

À cette dimension du mentorat s'ajoute la dimension du mitan de la vie par le biais de douze propositions provenant de notre instrument de recherche précédent; elles traitent de la générativité et du rôle du mentor. Il s'agit par exemple de propositions comme : au mitan, d'autres dépendent de nous, s'inspirent de nous, nous devenons leur guide, leur mentor; le mitan est la période de vie la plus fructueuse au niveau de l'influence sur les autres. D'autre part, certaines propositions qui se sont révélées indicatives d'une vision soit positive soit négative du mitan de la vie ont également été retenues.

Une troisième dimension fait également partie de l'instrument : le rôle du travail dans la vie de l'individu. On essaie d'évaluer la motivation professionnelle du directeur au moment de son choix de carrière et au moment présent, de déterminer l'évaluation globale qu'il fait de son travail.

Le questionnaire comprend aussi une série de questions pratiques pour évaluer la disponibilité des sujets dans le cadre de la mise en place d'un système de mentorat à l'intention des directions débutantes. Évidemment, des informations générales sur l'âge, la fonction exacte, le sexe, etc. complètent le tout<sup>2</sup>.

La Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissements d'enseignement s'est chargée de l'envoi du questionnaire à ses membres à l'automne 1996. L'Association des directions d'école de Montréal a procédé à la même opération au même moment. L'analyse des données qui suit décrit ce qu'ont répondu les 1022 directions qui nous ont retourné le questionnaire.

---

2 Un exemplaire du questionnaire se trouve en annexe.

Le questionnaire sur le mentorat visait un double objectif, à savoir a) vérifier la perception des directeurs d'école québécois par rapport aux fonctions de mentor qui ont été reconnues et classifiées chez des directeurs et des aspirants-directeurs d'école américains; b) établir les relations entre le mitan, le mentorat et les attitudes au travail.

## 4. Quelques résultats

### 4.1 Perception du mitan

Parmi les douze propositions sur la perception du mitan, sept décrivent le mitan comme un temps propice au mentorat au travail, principalement à cause des besoins de continuité et de préparation des jeunes. Toutes ces propositions ont recueilli l'adhésion de la majorité des personnes participant à l'enquête; les taux d'accord varient de 90% (on devient mentor, proposition 11) à 62% (implication sociale, proposition 8). Quand on regarde la catégorie extrême de l'échelle des réponses (complètement d'accord), on remarque que la moitié du groupe reconnaît que les gens d'âge mûr ont de l'influence sur les autres. Par contre, les cinq propositions qui donnent une image négative du mitan ont en général été rejetées par la majorité, d'une façon claire quand il s'agit de la concurrence des jeunes (85% en désaccord, proposition 9) ou de déception de vie (80% en désaccord, proposition 12), mais l'opinion exprimée est plus partagée en ce qui a trait aux problèmes de dépression (43% en accord, proposition 4).

Afin de faciliter la lecture des données, nous avons créé deux dimensions d'analyse du mitan: la maturité regroupe les sept propositions positives, les cinq propositions restantes concernent la vision négative. Dépendamment du score moyen calculé pour chacun des deux ensembles, les gens sont alors classifiés en trois groupes sur les deux échelles, échelle de maturité et échelle de vision négative. Les résultats obtenus apparaissent au tableau 2.

Ces résultats montrent que 60% des directions d'école se voient clairement dans la maturité de l'âge, prêtes à assumer la tâche de mentor, tandis que seule une minorité de 10% des gens présentent un point de vue plutôt pessimiste.

**Tableau 2** – Classification selon la perception du mitan

Dimensions	Faible	Moyen	Fort	Total
Maturité	13 % (128)	27 % (276)	60 % (601)	100 % (1005)
Vision négative	77 % (776)	13 % (134)	10 % (96)	100 % (1006)

#### 4.2 Fonctions du mentor

Les dix-sept fonctions du mentor énumérées dans la deuxième partie du questionnaire ont recueilli aisément l'accord d'une forte majorité dans la plupart des cas. Les énoncés relatifs aux attitudes du mentoré envers un mentor ont par contre provoqué quelques réticences, notamment en ce qui a trait à l'aspect d'admiration et d'imitation de comportement.

Comme à peu près tout le monde (94 %) accepte l'idée de devenir mentor, sans en avoir eu l'expérience (plus de 80 % n'ont pas eu ou n'ont pas de mentor), les attitudes exprimées à ce sujet restent hypothétiques, c'est-à-dire qu'elles sont perçues comme désirables. En ce sens, la concentration des réponses positives permettrait tout au plus la présomption de l'existence d'une volonté de collaboration à ce sujet. C'est pourquoi, plutôt que de nous attarder aux nuances dont l'interprétation demeure arbitraire, nous avons dichotomisé les données et distingué deux groupes de sujets : ceux qui acquiescent aux fonctions énumérées et ceux qui sont en désaccord. À cette fin, trois scores sont calculés : un score général qui est en fait la moyenne calculée à partir de l'ensemble des réponses et deux autres plus spécifiques qui proviennent du regroupement des tâches de mentorat liées respectivement à la fonction professionnelle et à la fonction psychosociale. La fonction professionnelle comprend les tâches suivantes : partage de son histoire de carrière et de ses idées, encouragement pour l'avancement professionnel, suggestion de stratégies de carrière et de travail, évaluation. La fonction psychosociale comporte les tâches de *counseling* (écoute active et empathie, discussion tant sur les relations de travail que sur ce qui pourrait les entraver) et les attitudes amicales de soutien et de respect. Les résultats sont présentés dans le tableau 3.

**Tableau 3** – Fonctions du mentor

Fonctions du mentor	Oui	Non	Total
Professionnelle et psychosociale	78 % (789)	22 % (219)	100 % (1008)
Professionnelle	75 % (760)	25 % (248)	100 % (1008)
Psychosociale	89 % (895)	11 % (113)	100 % (1008)

Selon les taux d'accord, la fonction psychosociale (89%) paraît relativement plus concevable que la fonction professionnelle (76%). Il ressort même une certaine hésitation à propos des tâches qui requièrent un engagement personnel, avec risque de débordement du cadre des relations de travail : partage de son histoire de carrière (23% complètement d'accord), invitation à dîner (34% complètement d'accord), discussion des conflits travail-famille (36% complètement d'accord).

En ce qui a trait aux énoncés relatifs aux attitudes du mentoré, l'idée sous-jacente est de sonder les critères qui font qu'un aspirant verrait en un plus âgé son mentor. Rappelons que la conception d'apprentissage issue de la relation de mentorat repose sur les théories de modèles de rôle. Dans le cas présent, il s'agit du rôle professionnel du plus âgé qui en connaît tous les rouages; cette connaissance transpirerait à travers sa façon de faire efficace et ne saurait donc être transmise que sur le tas, dans la mesure où l'aspirant serait motivé à agir de façon semblable. La formulation des propositions a sans doute suggéré une impression de servilité qui déplaît, d'autant plus que l'autorité absolue est contraire aux valeurs démocratiques contemporaines. Néanmoins, il convient de souligner la légitimité d'une certaine autorité morale du mentor pour qu'il y ait mentorat et apprentissage. Les résultats présentés au tableau 4 témoignent de cette réalité d'ambiguïté de rôles.

**Tableau 4** – Le mentor est un modèle de rôle professionnel

Fonctions du mentor	Oui	Non	Total
Professionnelle et psychosociale	78 % (789)	22 % (219)	100 % (1008)
Professionnelle	75 % (760)	25 % (248)	100 % (1008)
Psychosociale	89 % (895)	11 % (113)	100 % (1008)

### 4.3 Mentorat et perception du mitan

C'est parmi le groupe des 50 ans et plus que se trouvent en plus grand nombre les personnes dont la perception du mitan est positive. Les données relatives à cette différence de perception du mitan selon l'âge sont rapportées au tableau 5.

**Tableau 5** – Perception de maturité selon l'âge

Maturité \ Âge	Moins de 40 ans	Entre 40-49 ans	50 ans et plus	Total
Faible	19 %	16 %	9 %	13 % (126)
Moyenne	35 %	30 %	25 %	28 % (275)
Forte	46 %	54 %	66 %	60 % (595)
Total	8 % (79)	41 % (410)	51 % (507)	100 % (854)
$\chi^2 = 22,59$ $p = 0,00015$				

Deux tiers des personnes de cinquante ans et plus (66%) se voient dans la maturité de l'âge, alors que seulement 54% des gens dans la quarantaine et 46% des plus jeunes manifestent une telle perception. Par contre, lorsqu'il s'agit de vision négative du mitan de la vie, l'âge ne constitue plus un facteur de différenciation.

Les attitudes vis-à-vis du mentorat ne changent pas avec l'âge, mais varient selon la perception du mitan. Les personnes pour qui le mitan est temps de maturité et qui ne sont pas concernées par la vision négative de cette étape de vie ont davantage tendance à adhérer aux fonctions de mentorat proposées, que ce soit la fonction professionnelle ou la fonction psychosociale. Ces constatations sont illustrées par les données rapportées aux tableaux 6 et 7.

**Tableau 6 – Maturité et mentorat**

Maturité \ Fonction	Faible	Moyen	Fort	Total
Professionnelle	54 %	66 %	85 %	75 % (756)
Psychosociale	74 %	83 %	95 %	89 % (890)

**Tableau 7 – Vision négative du mitan de la vie et mentorat**

Vision négative \ Fonction	Faible	Moyen	Fort	Total
Professionnelle	76 %	71 %	73 %	75 % (757)
Psychosociale	91 %	86 %	78 %	89 % (891)

La maturité du mitan va de pair avec la double fonction du mentorat (85% et 95%), alors que la vision négative affecte davantage la fonction psychosociale: il y a une différence de 13 points entre ceux qui n'adhèrent pas à la vision négative et ceux qui sont pessimistes (91% contre 78%).

Quant à la fonction de modèle de rôle du mentor, elle est surtout reliée à la maturité du mitan et non à la vision négative, ainsi que le montrent les résultats du tableau 8.

Les résultats rapportés au tableau 8 indiquent que la proportion des personnes en désaccord avec la fonction de modèle de rôle du mentor décroît à mesure qu'augmente le degré de maturité; elle passe de 50% de celles qui ont un score faible de maturité à 28% de celles qui se situent au niveau fort.

**Tableau 8** – Maturité et fonction de modèle de rôle

Fonctions de modèle \ Maturité	Faible	Moyen	Fort	Total
Désaccord	50 %	37 %	28 %	33 % (331)
Plutôt d'accord	43 %	58 %	56 %	55 % (549)
Accord complet	7 %	5 %	16 %	12 % (117)
Total	13 % (127)	28 % (276)	59 % (594)	100 % (997)
$\chi^2 = 43,23$ $p = 0,0000$				

## 5. Commentaires et réflexions prospectives

La grande majorité des directeurs et des directrices d'école qui ont participé à notre enquête ont déclaré une motivation intrinsèque dans leur travail, lequel représente pour plus de 80 % d'entre eux un défi et un moyen de réalisation de soi. En outre, la plupart d'entre eux (63 %) tiennent comme important le travail de direction; seule une minorité de ces derniers s'en sentent détachés (26 %). Ils sont aussi relativement peu nombreux ceux qui placent leur travail au centre des intérêts (40 %) et qui surtout ne lui accordent pas une signification vitale (29 %). On pourrait sans doute s'étonner du contraste entre ces attitudes et la place accordée au travail dans la vie. C'est que la valeur du travail en général provoque des avis partagés: cela ne devrait être qu'une petite partie de la vie pour la moitié des gens, mais c'est en grande majorité qu'on refuse de lui donner toute la place. En relation avec les objectifs de vie exprimés, c'est la famille qui a priorité sur le travail: très grande importance de la famille pour 66 % comparativement à 32 % des personnes qui ont classifié le travail à ce niveau.

De telles données invitent naturellement à plus de prudence dans l'interprétation de la signification des attitudes au travail, notamment en relation avec les attitudes ou aptitudes vis-à-vis du mentorat. La motivation intrinsèque induit un état d'esprit favorable au mentorat, mais la motivation extrinsèque ne va pas

forcément à l'encontre. Il n'y a pas de *continuum* hiérarchique entre l'importance accordée au travail, les motivations intrinsèque et extrinsèque, et la volonté d'agir comme mentor. Ces observations vont dans le sens de l'approche théorique du mitan, à savoir la remise en question des priorités des objectifs de vie. Ce genre de questionnement devrait-il forcément nuire au comportement au travail ou, au contraire, contribuer à enrichir la compréhension chez le gestionnaire des ressources humaines ? En fait, le mentorat interpelle deux types de qualité : qualité humaine liée à la maturité de l'âge et qualité professionnelle liée à la maturité professionnelle.

En général, les directions considèrent le mentorat comme une forme de processus de socialisation à la profession des plus désirables; presque toutes, mais surtout les plus expérimentées, sont disposées à participer, si on le leur proposait. L'aspect professionnel leur semble beaucoup plus naturel que l'aspect psychosocial. Par ailleurs, les directions à l'ordre primaire paraissent plus ouvertes vis-à-vis des fonctions psychosociales du mentor que leurs collègues du secondaire.

Par-delà cette différenciation selon le lieu de travail, de nombreux points restent à étudier, dont les différences hommes/femmes, francophones/ anglophones. Des questions restent également en suspens. Quelles formes pratiques envisage-t-on pour atteindre les objectifs du mentorat ? Quelles devraient être les caractéristiques des mentors ? Et que connaît-on des dispositions des mentorés ?

Une analyse plus approfondie des questionnaires déjà complétés apportera probablement quelques éléments de réponse. De plus, l'analyse d'entrevues présentement en cours avec des directions d'école qui ont répondu au questionnaire permettra sûrement de clarifier plusieurs points encore obscurs, car nous n'en sommes qu'au début de l'analyse de la démarche des mentorés qui, eux aussi, seront appelés à s'exprimer sur le sujet.

## Références

BANDURA, A. (1977).

Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

BAUGH, J.G., LANKAU, M.J. et SCANDURA, T.A. (1996).

An investigation of the effects of protégé gender on responses to mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 309-323.



- BEY, T.M. et HOLMES, C.T. (dir.) (1992).  
*Mentoring: Developing successful new teachers* (2<sup>e</sup> éd.). Reston [VI]: Association of Teacher Educators.
- BOLTON, E. (1980).  
 A conceptual analysis of the mentor relationship in the career development of women. *Adult Education*, 30, 195-207.
- BOURRET, A., TRINH, T., DUPUIS, P. et BRUNET, L. (1996).  
*Mitan de la vie, satisfaction et motivation au travail chez des cadres scolaires du Québec*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- BURKE, R.J. (1984).  
 Mentors in organisations. *Groups and Organization Studies*, 9(3), 353-372.
- BURKE, R.J. et MCKEEN, C.A. (1990).  
 Mentoring in organizations: Implications for women. *Journal of Business Ethics*, 9, 317-332.
- CARDEN, A.D. (1990).  
 Mentoring and adult career development: The evolution of a theory. *The Counseling Psychologist*, 18(2), 275-299.
- COBBLE, M.M. (1993).  
*A descriptive study of relationship between assigned mentors and protégés in a preservice program for the preparation of school principals*. Blacksburg [VI]: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- DALTON, G.W., THOMPSON, P. et PRICE, R.L. (1977).  
 The four stages of professional careers – A new look at performance by professionals. *Organizational Dynamics*, 6, 19-42.
- DUPUIS, P., BRUNET, L., BOURRET, A., LAVOIE SAINTE-MARIE, P., SAINT-GERMAIN, P. et TRINH, T. (1989).  
*Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec*. Montréal: Agence d'Arc.
- EHRICH, L.C. (1995).  
 Professional mentorship for women educators in government schools. *Journal of Educational Administration*, 33(2), 69-83.
- ERIKSON, E. (1950).  
*Childhood and society*. New York [NY]: Norton.
- HOUDE, R. (1995).  
*Des mentors pour la relève*. Montréal: Méridien.
- HUNT, D.M. et MICHAEL, C. (1983).  
 Mentorship: A career training and development tool. *Academy of Management Review*, 8(3), 475-485.
- KRAM, E.K. (1983).  
 Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.

- KANTER, R. (1977).  
*Men and women in the corporation*. New York [NY]: Basic Books.
- LAVOIE-GAUTHIER, L. (1994).  
*La gestion organisationnelle de la relève des cadres à la Commission des écoles catholiques de Montréal*. Montréal: École nationale d'administration publique.
- LEVINSON, D.J. (1977).  
The mid-life transition: A period in adult psychosocial development. *Psychiatry*, 40, 99-112.
- LEVINSON, D.J., DARROW, C.M., KLEIN, E.G., LEVINSON, M.H. et MCKEE, B. (1978).  
*The seasons of a man's life*. New York [NY]: Knopf.
- MERRIAM, S. (1983).  
Mentor and protégés: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, 33(3), 161-173.
- NEUGARTEN, B. (1985).  
Interpretive social science and research on aging. In A. Rossi (dir.), *Gender and the life course* (p. 291-300). New York [NY]: Aldine.
- NOE, R.A. (1988).  
An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41, 457-479.
- OLIAN, J.D., CARROLL, S.J., GIANNANTONIO, C.M. et FEREN, D.B. (1988).  
What do proteges look for in a mentor? Results of three experimental studies. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 15-37.
- OLIAN, J.D., CARROLL, S.J. et GIANNANTONIO, C.M. (1993).  
Mentor reactions to protégés: An experiment with managers. *Journal of Vocational Behavior*, 43, 266-278.
- OLIAN, J.D., CARROLL, S.J., GIANNANTONIO, C.M. et FEREN, D.B. (1988).  
What do protégés look for in a mentor? Results of three experimental studies. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 15-37.
- RAGINS, B.R. (1989).  
Barriers to mentoring: The female manager's dilemma. *Human Relations*, 42(1), 1-22.
- RAGINS, B.R. et SCANDURA, T.A. (1994).  
Gender differences in expected outcomes of mentoring relationships. *Academy of Management Journal*, 37(4), 957-971.
- RAGINS, B.R. et COTTON, J.L. (1990).  
Easier said than done: Gender differences in perceived barriers to gaining a mentor. *Academy of Management Journal*, 34(4), 939-952.
- RAGINS, B.R. et MCFARLIN, D.B. (1990).  
Perception of mentor roles in cross-gender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 321-339.

- SCANDURA, T.A. et SCHRIESHEIM, C.A. (1994).  
Leader-member exchange and supervisor career mentoring as complementary constructs in leadership research. *Academy of Management Journal*, 37(6), 1588-1602.
- SCANDURA, T.A. et RAGINS, B.R. (1993).  
The effects of sex and gender role orientation on mentorship in male dominated occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 43, 251-265.
- SCHEIN, E.H. (1978).  
*Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading [MA]: Addison-Wesley.
- SUPER, D.E. (1957).  
*Psychology of career: An introduction to vocational development*. New York [NY]: Harper and Row.
- TEPPER, B.J. (1995).  
Upward maintenance tactics in supervisory mentoring and nonmentoring relationships. *Academy of Management Journal*, 38(4), 1191-1205.
- VAILLANT, G.E. et MILOFSKY, M.S. (1980).  
Natural history of male psychological health: Empirical evidence for Erikson's model of the life cycle. *American Journal of Psychiatry*, 137(11), 1348-1359.
- WILLIAMS, C.P. et SAVICKAS, M.L. (1990).  
Development tasks of career maintenance. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 166-175.
- ZEY, M.G. (1984).  
*The mentor connection*. Homewood [IL]: Dow Jones-Irwin.
- ZEY, M.G. (1988).  
A mentor for all. *Personnel Journal*, janvier, 46-51.

**Abstract** – This article reports on a study which analysed school principals' representations of a mentorship situation they might be called on to participate in. The sampling comprises over 1,000 school administrations across the Province of Quebec. The survey was conducted with individuals aged 35 and over. Presentation of the results discusses, among other things, the mentoring function and the perception of maturity as linked to individuals' ages. The questionnaire used in the survey is included, following the list of works cited.

**Resumen** – El presente artículo trata de una investigación consagrada al análisis de las representaciones de las directoras y de los directores de escuela relativas a una situación de mentorado a la cual ellos serían eventualmente llamados a participar. La muestra comprende más de mil direcciones de escuela de todo el territorio de Quebec y la encuesta a sido llevada a cabo con personas de más de 35 años inclusive. La presentación de los resultados concierne, entre otros, las funciones del mentor, la percepción de la madurez según la edad de los individuos. El cuestionario utilizado para realizar la encuesta corresponde a la lista de los autores citados.

**Zusammenfassung** – Der vorliegende Artikel gibt Einblick in eine Untersuchung, die sich zum Ziel gemacht hat, die Vorstellungen zu analysieren, die sich Schuldirektoren und -direktorinnen von der Schülerberatung machen, an der sie möglicherweise in Zukunft teilnehmen werden. Das Umfragematerial kommt aus mehr als eintausend verschiedenen Schuldirektionen, die das gesamte Territorium Québecs repräsentieren; die befragten Personen waren alle über 35 Jahre alt. Die vorgelegten Umfrageresultate beziehen sich u.a. auf die Funktion des Beraters (Mentors) sowie die Perception der Reife im Verhältnis zum Alter der Individuen. Der für die Untersuchung verwendete Fragebogen folgt der Liste der zitierten Autoren.

**Annexe**  
**Le mitan de la vie: la quarantaine**  
**(de 35 à 55 ans selon les personnes)**

Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec les affirmations qui suivent:					Ne rien inscrire dans cette colonne
1 = totalement en désaccord; 4 = totalement d'accord.					
1. Au mitan de la vie, la réussite professionnelle est un facteur plus indispensable au bien-être individuel qu'auparavant.	1	2	3	4	_____ 10
2. À cet âge, on ressent particulièrement le besoin de préparer les plus jeunes à prendre leur place dans la société.	1	2	3	4	_____ 11
3. C'est la période de la vie la plus fructueuse au niveau de l'influence sur les autres.	1	2	3	4	_____ 12
4. À cette période, les problèmes de dépression et d'alcool sont plus fréquents.	1	2	3	4	_____ 13
5. La perte de la vigueur et de l'apparence de la jeunesse est secondaire par rapport à la satisfaction qu'apportent l'autorité, l'autonomie, l'aisance dans les relations interpersonnelles et l'assurance liées à la maturité.	1	2	3	4	_____ 14
6. C'est le moment de la vie où l'on réalise qu'on est prisonnier de son milieu, qu'on le maîtrise moins qu'il ne nous contrôle.	1	2	3	4	_____ 15
7. À cette période de la vie, plus qu'à toute autre antérieure, on sent le besoin de se continuer, de s'assurer que notre idéal nous survivra, que quelque chose de nous vivra.	1	2	3	4	_____ 16
8. Cette période de vie se caractérise plus que les précédentes par le besoin de s'impliquer socialement.	1	2	3	4	_____ 17
9. Au mitan, la génération qui monte est perçue comme une rivale: on veut nos places!	1	2	3	4	_____ 18
10. À cette période, on réalise davantage la solitude de la vie.	1	2	3	4	_____ 19
11. Au mitan de la vie, d'autres dépendent de nous, s'inspirent de nous, nous devenons leur guide, leur mentor.	1	2	3	4	_____ 20
12. Le sentiment très commun et naturel au mitan de la vie c'est la déception: on est déçu des gens et de la vie.	1	2	3	4	_____ 21

## Le mentorat

Fonction d'aide, de guide, d'inspiration de la part d'un plus âgé – **mentor** –  
envers un(e) débutant(e) dans la profession – **mentoré(e)**.

Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec les affirmations qui suivent : 1 = totalement en désaccord; 4 = totalement d'accord. <b>Le ou la mentor dans sa relation avec le mentoré ou la mentorée :</b>	Ne rien inscrire dans cette colonne
1. partage l'histoire de sa carrière.	1 2 3 4 ____ 22
2. encourage à progresser professionnellement.	1 2 3 4 ____ 23
3. invite à essayer de nouvelles façons d'agir au travail.	1 2 3 4 ____ 24
4. sait écouter.	1 2 3 4 ____ 25
5. disponible pour discuter des questionnements du mentoré au sujet de sa compétence, de ses relations avec ses pairs et ses supérieurs.	1 2 3 4 ____ 26
6. accepte de discuter des conflits entre le travail et la famille.	1 2 3 4 ____ 27
7. fait part de ses expériences pour amener une autre perspective au mentoré.	1 2 3 4 ____ 28
8. encourage la discussion ouverte des inquiétudes et des peurs liées au travail.	1 2 3 4 ____ 29
9. montre de l'empathie pour les soucis et les sentiments du mentoré.	1 2 3 4 ____ 30
10. garde confidentiels les expressions de doute et autres sentiments du mentoré.	1 2 3 4 ____ 31
11. exprime du respect pour le mentoré comme individu.	1 2 3 4 ____ 32
12. supporte l'action éducative du mentoré et lui assure une rétroaction.	1 2 3 4 ____ 33
13. suggère certaines stratégies pour l'atteinte des objectifs de carrière.	1 2 3 4 ____ 34
14. partage ses idées avec le mentoré.	1 2 3 4 ____ 35
15. suggère des stratégies précises pour réaliser les objectifs de travail.	1 2 3 4 ____ 36
16. donne au mentoré une évaluation de son travail.	1 2 3 4 ____ 37
17. peut inviter le mentoré à dîner, par exemple.	1 2 3 4 ____ 38
<b>Le mentoré ou la mentorée dans sa relation avec le ou la mentor :</b>	
18. essaie d'imiter le comportement au travail du mentor.	1 2 3 4 ____ 39
19. est d'accord avec les attitudes et les valeurs éducatives de son mentor.	1 2 3 4 ____ 40
20. respecte et admire son mentor.	1 2 3 4 ____ 41
21. aimerait être comme son mentor quand il aura atteint le niveau de carrière de celui-ci.	1 2 3 4 ____ 42

## Le travail de direction

1. Donnez une évaluation de chacun des neuf facteurs énumérés selon l'importance qu'ils ont dans le fait que vous êtes administrateur(trice) : 1 = influence nulle; 4 = influence très grande					Ne rien inscrire dans cette colonne
Possibilité de faire passer mes idées	1	2	3	4	_____ 10
Aptitude pour ce genre de travail	1	2	3	4	_____ 11
Avancement, plan de carrière	1	2	3	4	_____ 12
Contact social enrichissant	1	2	3	4	_____ 13
C'est un défi	1	2	3	4	_____ 14
Réalisation de soi	1	2	3	4	_____ 15
Salaire	1	2	3	4	_____ 16
Travail valorisant	1	2	3	4	_____ 17
Grande difficulté à me réorienter ailleurs	1	2	3	4	_____ 18
2. Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec les affirmations qui suivent : 1 = totalement en désaccord; 4 = totalement d'accord					
<b>Mon présent travail</b>					
Ce qui m'arrive de plus important se rapporte à mon travail actuel.	1	2	3	4	_____ 19
Mon travail n'est qu'une petite partie de qui je suis.	1	2	3	4	_____ 20
Je vis, mange et respire pour mon travail.	1	2	3	4	_____ 21
La plupart de mes intérêts tournent autour de mon travail.	1	2	3	4	_____ 22
Je me sens, en général, détaché de mon travail.	1	2	3	4	_____ 23
<b>Le travail en général</b>					
Le travail ne devrait être qu'une petite partie de la vie.	1	2	3	4	_____ 24
La vie ne vaut d'être vécue que si l'on est absorbé par le travail.	1	2	3	4	_____ 25
Mes objectifs de vie devraient être orientés vers le travail.	1	2	3	4	_____ 26
3. Donnez à chacun des éléments suivants la cotation indiquant son importance relative dans votre vie : 1 = influence nulle; 4 = influence très grande					
Travail	1	2	3	4	_____ 27
Religion	1	2	3	4	_____ 28
Loisirs	1	2	3	4	_____ 29
Amis	1	2	3	4	_____ 30
Famille	1	2	3	4	_____ 31
Association professionnelle	1	2	3	4	_____ 32
Activités culturelles, sociales ou communautaires	1	2	3	4	_____ 33

## En pratique!

					Ne rien inscrire dans cette colonne
Accepteriez-vous de servir de mentor pour un(e) collègue débutant(e)?	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>			____ 34
Si oui, quelles conditions exigeriez-vous? 1 = totalement en désaccord; 4 = totalement d'accord					
J'ai le choix du (de la) candidat (e).	1	2	3	4	____ 35
Je suis libéré de tâche en partie.	1	2	3	4	____ 36
La reconnaissance de compétence me suffit.	1	2	3	4	____ 37
Le (la) candidat (e) doit être libre de me choisir.	1	2	3	4	____ 38
L'affinité réciproque est plus importante que la compétence exceptionnelle du mentor.	1	2	3	4	____ 39
Je participe à l'évaluation du (de la) candidat (e).	1	2	3	4	____ 40
Le système doit laisser le débutant libre de participer ou non.	1	2	3	4	____ 41
Avez-vous eu un mentor?	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>			____ 42
Avez-vous un mentor?	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>			____ 43
Prévoyez-vous des problèmes dans l'éventualité d'une situation de mentor/mentoré de sexe différent? Si oui, précisez : _____	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>			____ 44