

Élaboration d'un questionnaire sur le mentorat reçu par les directions d'établissement scolaire primaire et secondaire au Québec

Roula Hadchiti
Université Laval

Éric Frenette
Université Laval

Marc Dussault
Université du Québec à Trois-Rivières

Julien D'amours-Raymond
Université Laval

Résumé

Lors d'une étude du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006), les directions d'établissement scolaire (DES) ont rapporté le besoin premier d'être accompagnées en vue de réussir leur insertion professionnelle. Cet article présente les étapes menant à l'élaboration d'un questionnaire (Dussault, Valois, & Frenette, 2007) portant sur les pratiques relationnelles du mentorat reçues par les DES (PRMD) primaire et secondaire en tant que dispositif d'accompagnement lors de leur insertion professionnelle. Les analyses factorielles confirmatoires supportent le modèle à un facteur de deuxième ordre expliquant les cinq PRM retenues. Les résultats indiquent que les cinq PRM sont présentes, à divers degrés, auprès des DES au Québec.

Mots-clés : mentorat, relation mentorale, pratiques relationnelles lors du mentorat, élaboration de questionnaires, validité

Development of a Questionnaire on Mentoring Received by School Principals in Quebec

Abstract

In a study conducted by MELS (2006), school principals reported that being mentored was of primary importance in making their professional integration successful. This article presents the steps leading to the preparation of a scale (Dussault, Valois, & Frenette, 2007) on the mentoring relationship practices experienced by the principals (MRPP) of primary and secondary educational establishments as support for their professional integration. Confirmatory factor analyses support a second order factor model explaining the five MRPP selected. Results indicate that these five MRPP are present, to varying degrees, for principals of educational establishments.

Keywords: mentoring, mentoring relationship, relationship practices during mentoring, questionnaire development, validity

Introduction

Au cours des dernières années, des réformes scolaires ont été entreprises dans plusieurs provinces canadiennes générant des attentes élevées envers les directions (et leurs adjoints) d'établissement scolaire. Ces dernières doivent faire face à de nouvelles exigences et de nouveaux défis contribuant à accroître leur sentiment d'insécurité (Walker & Hallinger, 2013). Plus problématique encore, Duke (2009) constate que la première année en poste est marquée par un niveau élevé d'anxiété et un manque de confiance en soi.

Isabelle et al. (2008) mentionnent que

« devant l'ampleur actuelle du renouvellement des directions et directions adjointes d'écoles partout au Canada, il apparaît urgent d'étudier les contextes de formation qui répondent le mieux à leurs besoins afin de permettre à ces nouvelles directions de demeurer en fonction et de remplir leurs tâches efficacement. » (p. 1)

Afin de faire face aux défis et exigences de leur nouveau métier, des dispositifs d'accompagnement doivent être mis en place pour préparer les nouvelles directions d'établissement scolaire.

En 2002, au Québec, la Fédération des commissions scolaires a publié un guide pour aider les directions d'établissement scolaire à élaborer un plan de relève (MELS, 2006). En plus de l'importance accordée à la formation universitaire, ce plan de relève consacrait un chapitre entier à l'accompagnement lors de l'insertion professionnelle. Ce plan fut évalué en 2004. Il en est ressorti que les directions d'établissement scolaire considèrent leur accompagnement au cours des premières années en poste comme l'un des besoins les plus importants.

Les pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions sont d'une importance capitale (MELS, 2006) et permettent le maintien au travail des nouvelles directions (Spillane & Lee, 2013). L'importance accordée aux mesures de soutien et d'accompagnement permet de favoriser l'insertion professionnelle des novices dans leur nouveau poste, et ce, d'autant plus dans le contexte des changements survenus dans le système scolaire occasionnant un renouvellement important du personnel et des directions d'établissement (Simon, 2006). La période d'insertion professionnelle correspond aux cinq premières années d'exercice de la direction ou de la

direction adjointe d'un établissement scolaire (Fortin, 2006), période nécessitant le plus d'accompagnement.

Lors d'une étude menée en 2006 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec, les directions d'établissement scolaire ont exprimé des besoins liés au développement de leur leadership et de leur capacité à accomplir le travail demandé lors de leur insertion professionnelle. Comme moteur de développement professionnel et personnel, elles ont rapporté en premier l'importance d'être accompagnées pour réussir leur insertion professionnelle.

Afin de développer le leadership et d'améliorer le développement des compétences en matière de gestion scolaire (planification, atteinte d'objectifs, gestion des ressources et conflits, etc.) des directions d'établissement scolaire, les conseils scolaires en Ontario (Canada) « ont élaboré et mis en œuvre une initiative de mentorat pour les leaders scolaires nouvellement nommés » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010, p. 3). Le mentorat, forme d'accompagnement, est devenu une stratégie importante visant le développement du leadership des directeurs d'établissement scolaire : l'amélioration des compétences sur les plans professionnel et psychosocial (Daresh, 2004 ; Higgings & Kram, 2001 ; Kram, 1985, Kram & Higgins, 2008) ; le développement de comportements créatifs afin de résoudre des problèmes (Higgings & Kram, 2001 ; Kram, 1985 ; Kram & Higgins, 2008 ; Zey, 1991) ; la recherche de solutions face à des difficultés organisationnelles ou relationnelles (Renihan, 2012).

Le mentorat se caractérise, entre autres, par diverses pratiques relationnelles (Fowler, 2002 ; Levesque, O'Neill, Nelson, & Dumas, 2005) adaptées aux besoins du mentoré et du contexte (Bernatchez, 2011). Lors de la relation mentorale, le mentor joue divers rôles, selon le contexte il peut : fournir des rétroactions (supervision) ; assurer un soutien émotionnel (counseling) ; transmettre des connaissances ; des apprentissages (encadrement professionnel) ; permettre le développement de carrière et de l'entrepreneuriat (coaching) ; et favoriser la réflexion sur un projet professionnel et personnel (tutorat) (Cuerrier, 2004 ; Duchesne, 2010 ; Edwards & Gordon, 2006 ; Lamontagne, Arsenault, & Marzouk, 2008).

Devant l'ampleur du renouvellement des directions d'établissement scolaire au Canada, il importe de mettre en place des dispositifs afin de bien les accompagner pour qu'elles puissent développer leur leadership et leur capacité au travail, et ainsi réussir leur insertion professionnelle. Leroux et Mukamurera (2013) indiquent que parmi les

dispositifs fréquemment employés en insertion professionnelle pour développer les compétences au travail et le leadership, le mentorat est l'une des formes les plus prisées. La gestion et la structuration de programmes de mentorat en milieu de travail sont essentielles (Duchesne, 2010). Ces programmes doivent être planifiés et favorisent la collaboration, l'apprentissage, l'atteinte des objectifs de l'individu et de l'organisation (Feiman-Nemser, 2003 ; Rhodes & Beneicke, 2002).

Le mentorat est une forme d'accompagnement importante pour les directions d'établissement scolaire en Ontario, mais semble moins présent au Québec. Au Québec, le mentorat, bien qu'intégré à la formation initiale des directions d'établissement scolaire, ne repose sur aucun programme précis (objectifs à atteindre ou compétences à développer). De plus, bien que certains dispositifs de mentorat aient été mis en place dans les commissions scolaires pour soutenir et accompagner les nouvelles directions d'établissement scolaire au Québec, le manque de connaissances sur les besoins concernant les différentes pratiques relationnelles limite l'efficacité de ces programmes, ce n'est donc pas sans raison que ces dernières continuent d'exprimer des besoins liés au développement de leur leadership et de leur rendement au travail.

La présente étude consiste à documenter les pratiques relationnelles du mentorat reçues par les directions (et leurs adjoints) d'établissement scolaire primaire et secondaire en contexte québécois. Cependant, à notre connaissance, aucune recherche n'a évalué les PRMD d'établissement scolaire au Québec et aucun questionnaire francophone ne permet de mesurer les PRMD d'établissement scolaire. Comme objectif préalable à l'évaluation des PRMD d'établissement scolaire au Québec, cette recherche vise à élaborer un questionnaire en se référant aux sept étapes proposées par Dussault et al. (2007). Étant donné l'absence de consensus sur un modèle théorique portant sur les PRMD (Fowler, 2002 ; Levesque et al., 2005) dans le contexte scolaire, la première étape de l'élaboration du questionnaire vise à déterminer l'objet d'étude et à faire émerger d'une recension des écrits un modèle sur les PRMD dans le contexte scolaire. Cette partie sera incluse dans le cadre conceptuel. Les quatre étapes suivantes portent sur le processus d'élaboration du questionnaire (voir la méthodologie). Les deux dernières étapes portent sur les qualités psychométriques du questionnaire. Enfin, les résultats descriptifs viseront à documenter les PRMD.

Cadre conceptuel

Au cours des dernières années, une grande importance a été accordée au mentorat, principalement chez les nouvelles directions d'établissement scolaire (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). Le mentorat vise le développement de compétences en emploi (professionnelles et psychosociales) et du leadership chez les directions d'établissement scolaire. Ces finalités portent sur trois axes : 1) l'information sur la culture organisationnelle ; 2) le développement de relations interpersonnelles entre le mentor et le mentoré ; et 3) le soutien psychologique et personnel. La présente recherche repose sur la définition du mentorat de Lusignan (2003) qui met l'accent sur l'aspect relationnel : « une forme d'accompagnement par laquelle une personne expérimentée soutient une personne novice, à travers une relation de coopération, dans une transition vers une nouvelle réalité et dans ses apprentissages vers le développement de son potentiel personnel et professionnel » (p. 45–46).

Différents modèles du mentorat existent dans la littérature — provenant surtout du domaine des affaires et des organisations — et peuvent servir de références dans l'élaboration d'un nouveau modèle propre à la gestion scolaire. Peu d'études se sont arrêtées à élaborer un modèle du mentorat pour les directions d'établissement scolaire. Celui proposé par Kram (1985) porte sur la relation lors du mentorat et vise deux fonctions : la carrière (développer et bonifier les compétences professionnelles) et la croissance psychosociale (croissance personnelle). Quant à Jacobi (1991), suite à une revue de littérature, elle répartit le mentorat selon diverses fonctions : soutien et encouragement, conseils, assistance, proposition de défis, clarification des valeurs et des buts, rôle de modèle, stimulation, instruction, réseautage. Lors d'une recherche exploratoire, menée dans un contexte organisationnel par Levesque et al. (2005), les mentorés ont classé les pratiques relationnelles par ordre d'importance : coaching ; soutien informationnel ; soutien personnel et formation. Quant à Fowler (2002), en utilisant une démarche inductive, elle observe huit pratiques relationnelles : guide personnel et émotionnel, facilitateur à l'apprentissage, remise en question, modèle de rôle, facilitateur dans le développement de la carrière, conseils relatifs aux systèmes et stratégies ainsi que l'amitié. La figure 1 présente les liens entre ces différents modèles. Parmi ces approches, celles sur les pratiques relationnelles (Fowler, 2002 ; Levesque et al., 2005) sont les plus récentes et en accord avec la définition du mentorat, soit

l'aspect relationnel entre un mentor et un mentoré. L'approche basée sur les pratiques relationnelles du mentorat (PRMD) sera retenue dans la présente étude.

Selon Allen et Eby (2007), les besoins de mentorat se différencient d'un individu à l'autre, impliquant la présence de diverses pratiques relationnelles. Ces dernières peuvent être définies par la relation entre deux personnes, impliquant un échange entre un mentor (un expert) et un mentoré (novice ou autre), varier selon les besoins (personnel et/ou professionnel, ponctuel et/ou à long terme) et le contexte de carrière : en début (De Stercke, Temperman & De Lièvre, 2011), en transition (changement de poste ou de milieu de travail) ou en fin (Cuerrier, 2004). Hamilton et Hamilton (1992) observent que le mentor pourrait agir comme un tuteur une journée (aide à réaliser des tâches), un parrain le lendemain (aide dans la recherche d'un emploi) et un confident le troisième jour (soutien émotionnel).

Une recension des écrits a permis d'explorer la littérature à la recherche des différentes PRMD à travers plusieurs disciplines (sociologie, gestion, psychologie, médecine, éducation, management, orientation, gestion des ressources humaines). Pour ce faire, divers mots-clés ont été recherchés : entrepreneur, gestionnaire, *manager*, *leaders*, *principals*, mentorat, accompagnement, coaching, supervision des cadres, supervision pédagogique, organisation, consultant, relation mentorale, relation thérapeutique, pratiques d'accompagnement, etc. Différentes bases de données ont été consultées (ERIC, FRANCIS, Cairn, PsycINFO, Eureka). Seules les références des années 1985 à 2014 ont été retenues, 2014 étant l'année où a eu lieu la collecte de données. Les définitions des PRMD recensées dans la littérature ont par la suite été mises en commun afin de faire ressortir leurs particularités et leurs similarités. Cette analyse a mené à faire émerger cinq pratiques relationnelles du mentorat (PRMD) : le coaching; l'encadrement professionnel; le counseling; le tutorat; et la supervision (Hadchiti, 2015).

Le modèle de PRMD (voir Figure 1) est la synthèse de différents modèles du mentorat et a été pensé en fonction du domaine de la gestion scolaire. Les PRMD retenues se différencient selon le contexte (en début, milieu ou fin de carrière), selon les besoins du mentoré, et sont fondées sur une relation d'aide de nature hiérarchique, professionnelle, technique ou personnelle visant à soutenir les nouvelles directions d'établissement scolaire. Elles font référence à une relation de réciprocité et de solidarité qui s'inscrit dans trois des quatre phases de Kram (1983) : 1) l'initiation : le mentor fournit du coaching et motive le mentoré; 2) le développement : le mentor fournit des

ressources professionnelles et psychosociales ; 3) la séparation : le mentoré développe son autonomie. Étant donné que la présente recherche porte sur l'insertion professionnelle (cinq premières années en emploi), la quatrième phase de redéfinition (une nouvelle relation qui est mise place entre le mentor et le mentoré) n'a pas été retenue.

Le choix de retenir les PRMD, aussi nommées fonctions chez d'autres chercheurs, provient de la définition du Lusignan (2003), dans laquelle l'aspect relationnel est privilégié. Cette relation de réciprocité répond à un besoin personnel se développant dans un contexte de construction de la personne et de son autonomie. Elle est liée à la formation et au développement professionnel, personnel et émotionnel. Deuxièmement, ce choix s'inscrit dans les recherches de Fowler (2002) et de Lévesque et al. (2005) qui ont mis l'accent sur le *mentoring relationship practices* pour référer aux fonctions. Troisièmement, ce choix s'inscrit dans le concept d'insertion professionnelle, où chaque outil d'accompagnement, incluant le mentorat, favorise l'insertion (L'Hostie & Boucher, 2004).

Rôle du mentor	Le mentor aide à la motivation	Le mentor fournit des ressources professionnelles et un lien affectif		Le mentor aide à développer l'autonomie et les réflexions	
Phases du mentorat (Kram, 1985)	Phase d'initiation	Phase de développement		Phase de séparation	
Dimensions du mentorat (Kram, 1983)	Professionnelle	Professionnelle et psychosociale		Professionnelle	
Fonctions du mentorat (Jacobi, 1991)	Entraînement Soutien encouragement Proposition des défis Entraîneur	Accès aux ressources Socialisation Réseautage	Conseil Orientation Parrainage	Apprentissage Protection Information	Clarification des buts
Pratiques relationnelles du mentorat (Fowler, 2002; Lévesque et al., 2005)	Coaching Modèle de rôle	Facilitateur dans le développement de la carrière	Guide personnel et émotionnel Soutien personnel	Facilitateur à l'apprentissage Formation Soutien informationnel	Remise en question
PRMD dans le domaine de la gestion scolaire (Hadchiti, 2015)					
Phases	Début de carrière	En cours	Au besoin	Au besoin	À la fin
PRM	Coaching	Encadrement professionnel	Counseling	Tutorat	Supervision
Compétences	Développer des qualités managériales	S'intégrer dans le milieu de travail	Gérer des émotions Développer des habiletés sociales	Acquérir des savoir-faire	S'autoévaluer
Avantages	Efficacité et motivation au travail Estime de soi positif	Construction de l'identité professionnelle Socialisation	Auto-efficacité émotionnelle	Consolidation des acquis	Réflexions sur les pratiques

Figure 1. Le modèle de PRMD dans le domaine de la gestion scolaire (Hadchiti, 2015).

Coaching

La première PRMD concerne « l'accompagnement d'une personne à partir de ses besoins professionnels pour le développement de son potentiel et de ses savoir-faire » (Queuniet, 2001, p. 12). Cette PRMD permet de développer des compétences managériales chez les nouveaux dirigeants (Bisk, 2002; Deakins, Graham, Sullivan, & Whittam, 1998; Graham & O'Neill, 1997). Elle est utilisée dans le contexte scolaire pour renforcer les capacités des directions (Matthews, Moorman & Nusche, 2007). La relation est centrée sur la valorisation de l'individu afin de l'aider à résoudre un problème ou à relever un défi. Le coaching s'articule autour de trois thématiques : l'individu, la culture de l'organisation et la gestion. L'accompagnement est limité dans le temps et exercé lorsqu'une situation change ou qu'un nouveau défi se présente. Les avantages de cette pratique consistent à améliorer l'efficacité au travail (rendement, motivation, stimulation), le développement des performances (opérationnelles et personnelles) et l'excellence sur le plan professionnel (proposition de défis).

Encadrement professionnel

La seconde PRMD concerne « un processus par lequel une personne, [...], soutient et dirige au besoin, une autre personne en voie de formation et d'apprentissage d'un métier ou d'une profession » (Boutin & Camaraine, 2001, p. 37). Dans le domaine scolaire, cette PRMD est utilisée à des fins de formation et d'intégration professionnelles (Dionne, Couture, Savoie-Zajc, & Paris, 2015). Elle prend place lors d'une nouvelle situation et répond à des besoins spécifiques. Il est question d'actions liées à l'implication continue de l'encadreur (mentor) et de l'encadré (mentoré) (Abdelnour, 2011). L'encadrement professionnel s'articule autour de l'acquisition d'informations et de nouvelles aptitudes pour exercer un nouveau métier (Besnard & Liétard, 1993). Il offre comme avantages au mentoré toutes les possibilités de développement professionnel et personnel. Il vise à responsabiliser la personne encadrée et l'amène à s'inscrire dans un processus d'autonomisation en l'aidant à développer son identité professionnelle (Abdelnour, 2011). Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein et Gardner (1994) identifient les avantages sur le plan de la socialisation organisationnelle du mentoré.

Counseling

La troisième PRMD peut se décrire en s'inspirant de certaines caractéristiques d'une relation de counseling. Elle répond à une finalité du mentorat qui est le soutien psychologique et personnel. En ce sens, le counseling, lors du mentorat, se définit par « une rencontre avec une personne qui, aux prises avec des difficultés passagères ou récurrentes, a besoin d'une aide ponctuelle ou prolongée pour y voir clair dans la situation qu'elle vit » (Condamine, 2000, cité dans Paul, 2002). Cette PRMD prend la forme de soutien, de conseils et d'orientation dans le domaine scolaire (Stone & Dahir, 2015). Le mentoré a recours à cette PRMD lors d'une situation difficile (personnelle ou professionnelle). Le counseling s'articule autour de deux caractéristiques : la résolution des problèmes et le développement socioaffectif (Paul, 2002) à travers les conseils et l'orientation du mentor. Les avantages du counseling résident dans l'alliance entre la dimension professionnelle et personnelle.

Tutorat

La quatrième PRMD exerce la fonction de socialisation et d'apprentissage. Elle est définie selon « une relation d'aide entre deux personnes pour l'acquisition des savoir-faire et l'intégration dans le travail » (Paul, 2002, p. 47). Les directeurs et directrices d'école nouvellement nommés bénéficient d'un tutorat qui repose sur des échanges de pratiques professionnelles (Attarça & Chomienne, 2013). Selon LeBoterf (2006), le tutorat s'articule autour de trois caractéristiques : autonomie, compréhension et acquisition des pratiques professionnelles. Le tutorat peut venir de deux formes de soutien: psychologique (encouragement, sécurisation) et pédagogique (assistance, évaluation, formation, accès aux ressources). Les avantages de cette pratique permettent le développement de la réflexion, l'analyse et la compréhension de l'expérience.

Supervision

Dans la littérature (éducation et organisation), la supervision concerne le processus qui consiste à diriger des personnes pour atteindre les objectifs de l'organisation (Daresh & Playko, 1995). Girard, McLean et Morissette (1992) la définissent comme : « la fonction de gestion qui vise l'amélioration des apprentissages [...] et qui s'exerce d'abord et avant

tout dans le cadre d'une relation d'aide et de soutien direct » (p. 42). Elle se caractérise par l'entretien, la planification, l'observation et l'intervention. L'objectif ultime est d'offrir un service efficient et efficace (Kadushin, 1985). Dans le domaine scolaire, cette PRMD, liée à l'évaluation du rendement des directions d'école, est exercée lorsque la situation est jugée appropriée (Ministère de l'éducation, 2013). Selon Sergiovanni (1985 ; 1991), une supervision efficace accomplit trois objectifs : 1) contrôler la qualité et le rendement des supervisés ; 2) développer des compétences et des connaissances ; et 3) promouvoir l'engagement sur le terrain et augmenter la motivation. La supervision s'articule autour de deux caractéristiques : l'évaluation et la compréhension des actes professionnels (Fontaine, 2006). Les avantages se situent sur le plan des aspects : pédagogique et du soutien professionnel (Kadushin & Harkness, 2002). Sur le plan pédagogique, elle permet l'amélioration des pratiques professionnelles à travers l'acquisition de connaissances, d'habiletés et des valeurs de la profession (Fontaine, 2006). Sur le plan du soutien, elle amène le supervisé à mener une réflexion sur ses pratiques professionnelles (Villeneuve, 1994).

Méthodologie et résultats : élaboration du questionnaire

La présente section porte sur la méthodologie utilisée pour élaborer le « Questionnaire portant sur les pratiques relationnelles du mentorat reçues par les directions (QPRMD) » d'établissement scolaire primaire et secondaire au Québec. Ce questionnaire est élaboré à partir des sept étapes proposées par Dussault et al. (2007) et inspirées de DeVellis (2003) : 1) détermination de l'objet de mesure à la lumière de la théorie sous-jacente ; 2) génération des énoncés ; 3) détermination de l'échelle de mesure ; 4) vérification de la clarté des énoncés par un échantillon d'experts ; 5) prétest des énoncés auprès d'un échantillon (caractéristiques similaires à la population) ; 6) analyse d'items ; et 7) vérification de la structure factorielle. Les étapes 1 à 5 portent sur l'élaboration du questionnaire. Les deux autres étapes portent sur les qualités psychométriques de la version finale du questionnaire (auprès de la population). Par la suite, les statistiques descriptives et les corrélations permettront de dresser le portrait des PRMD utilisées dans le milieu scolaire (primaire et secondaire) au Québec. Cette recherche a été approuvée par le comité d'éthique de l'université d'appartenance.

Détermination de l'objet de mesure

Tel qu'indiqué dans le cadre conceptuel, le questionnaire porte sur le mentorat. Suite à la recension des écrits, cinq PRMD ont été retenues pour expliquer le mentorat : le coaching, l'encadrement professionnel, le counseling, le tutorat et la supervision (Hadchiti, 2015).

Génération des énoncés

Des entretiens individuels auprès de trois membres de directions d'établissement scolaire au Québec ayant reçu des PRMD ont été menés auprès : d'une directrice d'école primaire (54 ans, 12 ans dans un poste de direction), d'un directeur d'école secondaire (58 ans, 18 ans dans un poste de direction) et d'une directrice adjointe d'une école secondaire (48 ans, 8 ans dans un poste de direction). Lors des entretiens individuels, la définition retenue du mentorat et les cinq PRMD ont été présentées et expliquées. Les répondants devaient par la suite parler de leur expérience vécue pour chaque PRMD (p. ex., le mentor agissait comme un coach ; j'ai reçu un bon encadrement professionnel ; le mentor m'a toujours soutenu(e) sur le plan personnel, on a pu développer un lien affectif ; parfois, le mentor venait superviser mon travail et je trouvais son intervention efficace). En s'inspirant des entretiens individuels et des questionnaires présents dans la littérature (Berk, Berg, Mortimer Walton-Moss, & Yeo, 2005 ; Dupuis & Trinh Thi, 1998 ; Feltz, Chase, Moritz, & Sullivan, 1999 ; Grant, 2007 ; Dake, Price, Telljohann, & Funk, 2004 ; Singh, Bains, & Vinnicombe, 2002), une version préliminaire contenant 59 énoncés a été développée : coaching (18), supervision (13), counseling (12), tutorat (10) et encadrement professionnel (6).

Échelle de mesure

Une échelle de mesure de type Likert en quatre points (1 = pas du tout, 2 = parfois, 3 = souvent, 4 = très souvent) a été retenue. L'option « non applicable » était aussi disponible indiquant l'absence du comportement. Le choix de cette échelle s'est effectué en conformité avec les questionnaires recensés.

Vérification de la clarté des énoncés

Le questionnaire a été soumis à un groupe d'experts: trois étudiants (2^e et 3^e cycles en Administration et évaluation en éducation), deux directrices d'école primaire et un directeur d'école secondaire au Québec. Ces derniers devaient, dans un premier temps, déterminer le niveau de clarté des énoncés en indiquant ceux considérés comme problématiques ou redondants. De nouvelles formulations ont été suggérées pour six énoncés. La deuxième étape consistait à associer chaque énoncé à l'une des cinq PRMD. L'indice d'accord interjuges (Fleiss, 1971) est considéré comme satisfaisant (Kappa = 0.63) selon les critères de Landis et Koch (1977). Seuls les énoncés faisant consensus ont été conservés, amenant le retrait de 20 énoncés. Suite au retrait de ces énoncés, le Kappa (0.89) est considéré comme excellent selon les critères de Landis et Koch (1977). Une deuxième version du questionnaire, contenant 39 énoncés, est proposée : coaching (9), supervision (9), counseling (10), tutorat (7) et encadrement professionnel (4).

Prétest

Deux professeurs d'une université québécoise (gestion scolaire et leadership en éducation) ont été approchés pour le prétest. La deuxième version du questionnaire a été soumise à 60 étudiants, dont 31 ont répondu. Cet échantillon s'apparente à la population cible (DeVellis, 2003, 2012) s'expliquant par le choix d'une carrière en gestion scolaire et d'une volonté d'exercer du leadership. Quatre analyses d'items ont permis de vérifier la qualité des énoncés : les corrélations interitems, la corrélation item-total, l'ajustement des items au modèle de Rasch (Andrich, 1978 ; Wright & Masters, 1982) et le niveau de consistance interne (alpha de Cronbach).

Les corrélations interitems ne doivent pas être faibles (< 0.20) en comparaison aux énoncés de la même PRM ni trop élevées avec ceux des autres PRM (> 0.60). L'analyse de corrélation item-total est effectuée par PRM et les énoncés ayant une valeur inférieure à 0.30 sont considérés comme problématiques (Crocker & Algina, 1986). Quant à l'ajustement au modèle de Rasch (*Rating Scale Model*) (Andrich, 1978 ; Wright & Masters, 1982), il permet d'évaluer la qualité des énoncés à partir du logiciel WINSTEPS (Version 3.81.0 ; Linacre, 2014). Cole, Rabin, Smith et Kaufman (2004) recommandent de vérifier l'unidimensionnalité de chacune des échelles. Les indices d'ajustement *Infit* et *Outfit* (valeur du carré moyen) sont utilisés pour vérifier

l'ajustement des énoncés et des personnes aux prescriptions du modèle (Penta, Arnould, & Decruynaere, 2005). L'énoncé est de qualité (apporte de l'information à la mesure) si les indices présentent une valeur entre 0.50 et 1.50 (Bond & Fox, 2001 ; Heesch, Mâsse, & Dunn, 2006 ; Linacre, 2002).

Résultats du prétest. Un énoncé a été retiré (dans coaching), car sa corrélation interitem était très faible avec les autres énoncés liés à cette PRM. Pour chacune des cinq PRM, tous les énoncés présentent une corrélation item-total supérieure à 0.30. Les analyses, selon le modèle de Rasch par PRM, aboutissent au retrait de quatre énoncés supplémentaires (deux dans supervision, deux dans counseling) présentant une valeur supérieure à 1.50 (Infit et Outfit). La troisième version comporte donc 34 énoncés. Toutes les PRM présentent un bon niveau de consistance interne (alpha de Cronbach) : a) coaching (8, $\alpha= 0.89$); b) supervision (7, $\alpha= 0.91$); c) tutorat (7, $\alpha= 0.92$); d) counseling (8, $\alpha= 0.90$); et e) encadrement professionnel (4, $\alpha= 0.87$).

Analyses d'items et vérification de la structure factorielle

Un courriel a été envoyé à l'ensemble des membres de directions des 1 883 établissements scolaires primaires et secondaires francophones (1 723 publics et 160 privés) de la province de Québec afin de solliciter leur participation à la présente recherche. S'ils souhaitent y participer, un lien dans le message les redirigeait vers le questionnaire en ligne. La phase de collecte de données s'est échelonnée de juin à août 2014, incluant deux relances. L'échantillon de convenance comporte au total 92 membres de la direction d'écoles primaires et secondaires, privées ($N=11$) et publiques ($N=46$) au Québec, qui ont répondu au questionnaire. Le taux de réponse des établissements scolaires est considéré comme minime à 3 %. Parmi ces personnes, 57 mentionnent avoir reçu du mentorat et 35 ne pas en avoir reçu. Le Tableau 1 présente les caractéristiques des 57 répondants ayant reçu du mentorat et pour lesquels les analyses seront effectuées.

Tableau 1. Caractéristiques des répondants

Caractéristiques	N	%
École		
Publique	46	80,7 %
Privée	11	19,3 %
Genre		
Homme	21	36,8 %
Femme	36	63,2 %
Âge		
31-34	3	5,3 %
35-40	10	17,5 %
41-44	9	15,8 %
45-50	14	24,6 %
51-54	11	19,3 %
55-60	9	15,8 %
60 et plus	1	1,8 %
Poste		
Direction	40	70,2 %
Direction adjointe	17	29,8 %
En poste		
Moins d'un an	4	7,0 %
1-5 ans	22	36,6 %
6-10 ans	17	29,8 %
11-15 ans	13	22,8 %
16-20 ans	1	1,8 %

À l'étape 6, quatre analyses d'items sont effectuées : corrélations interitems, corrélation item-total, ajustement des items au modèle de Rasch et consistance interne. Les critères présentés au prétest sont utilisés. À l'étape 7, des analyses factorielles confirmatoires sont effectuées à l'aide du logiciel EQS (version 6.2) (Bentler, 2014). La méthode d'estimation du maximum de vraisemblance et l'option *Robust* (données ne respectant pas la loi normale) (Yuan & Bentler, 2000) ont été utilisées.

Vu le faible nombre de répondants et le nombre de paramètres à estimer, il a été décidé de recourir à l'utilisation d'indicateurs pour les variables latentes. Les indicateurs ont été créés en respectant diverses recommandations : 1) de façon aléatoire et non selon des indicateurs homogènes ou des indicateurs ventilés par stratégie (*distributed parceling strategies*) (Marsh, Lüdtke, Nagengast Morin, & Von Davier, 2013); 2) dans un souci de s'assurer qu'il n'y ait pas de saturations sur deux facteurs (*cross-loading*) élevés, ce qui sera vérifié au préalable par l'analyse des corrélations interitems entre les différentes dimensions qui devaient être faibles (Little, Rhemtulla, Gibson, & Schoemann, 2013); 3) utiliser la moyenne des items pour former les indicateurs (Little et al., 2013); et 4) respecter l'unidimensionnalité de la mesure (Marsh et al., 2013). Une fois ces recommandations respectées, cette approche est considérée comme aussi fiable que celle utilisant tous les énoncés pour évaluer l'adéquation d'un modèle théorique (Marsh, Hau, & Balla, 1997). Deux indicateurs aléatoires par PRMD ont été créés, soit la moyenne des énoncés pairs et des énoncés impairs.

À la lumière de la recension des écrits, trois modèles ont été retenus pour les analyses factorielles confirmatoires. Le modèle présentant les meilleurs indices d'ajustement du modèle aux données sera retenu (Anderson & Gerbing, 1988; Marsh, 1987). En premier, les cinq PRMD (facteurs de premier ordre) sont expliquées par un seul facteur de deuxième ordre nommé mentorat. Le deuxième modèle représente les cinq PRMD (de premier ordre) corrélées. Le troisième modèle présente une structure unidimensionnelle (premier ordre) expliquant tous les énoncés, sans distinction aux PRMD.

Plusieurs indices ont été utilisés pour vérifier l'adéquation des modèles proposés. Telle que proposée par Bentler et Yuan (1999) pour les analyses avec de petits échantillons, la statistique F, basée sur les valeurs résiduelles (YB RB F-S¹), a été utilisée pour vérifier l'adéquation du modèle aux données. Une valeur non significative indique un bon ajustement du modèle aux données. Le CFI² (Bentler, 1998) et NNFI³ (Tucker et Lewis, 1973) proviennent de la comparaison entre le modèle proposé et le modèle nul. Le modèle présentant une valeur supérieure à 0.90 est jugé adéquat (Schumacker & Lomax, 1996), une valeur supérieure à 0.95 est considérée comme appréciable. Selon Browne et

1 Yuan-Bentler Residual-Based F-Statistic.

2 Comparative fit index.

3 Non-normed fit index.

Cudeck (1993) ainsi que Marsh, Ellis, Parada, Richards et Heubeck (2005), une valeur du RMSEA⁴ (Steiger, 1990) inférieure à 0.08 est considérée comme acceptable alors qu'une valeur de 0.05 est considérée comme appréciable. Le CAIC⁵ (Bozdogan, 1987) est un coefficient important, car il tient compte à la fois du degré d'ajustement du modèle et du nombre de degrés de liberté pour estimer le modèle qui semble le plus approprié, soit celui avec la plus petite valeur (Bentler, 1995).

Résultats des analyses d'items. Deux énoncés présentent une corrélation interitem trop élevée avec les énoncés d'une autre PRM. L'énoncé 14 est relié à la supervision (a stimulé ma réflexion sur mes pratiques managériales), mais corrèle plus fortement avec certains liés au coaching. L'énoncé 30 appartient au counseling (m'a appris à gérer le stress), mais corrèle plus fortement avec ceux liés à l'encadrement professionnel. Aucun énoncé ne présente de corrélations faibles avec ceux de sa PRM. Pour chacune des cinq PRM, tous les énoncés présentent une corrélation item-total supérieure à 0.30 : a) coaching (0.49 à 0.86); b) supervision (0.50 à 0.83); c) tutorat (0.61 à 0.83); d) counseling (0.44 à 0.77); et e) encadrement professionnel (0.68 à 0.80).

Lors de l'ajustement des énoncés au modèle de Rasch pour chacune des PRM, trois énoncés (un pour le tutorat et les deux identifiés lors des corrélations interitems) présentent une valeur supérieure à 1.50 (*Infit* et *Outfit*) et sont retirés des analyses subséquentes : a) coaching (0.52 et 1.31); b) supervision (0.62 et 1.96); c) tutorat (0.58 et 1.68); d) counseling (0.65 et 2.11); et e) encadrement professionnel (0.70 et 1.20). À la suite du retrait des énoncés (version finale comptant 31 énoncés), toutes les PRM présentent un bon niveau de consistance interne (voir Tableau 3).

Résultats de l'évaluation de la structure factorielle du questionnaire. Le Tableau 2 présente les statistiques d'ajustement des trois modèles retenus. Le modèle 1 est celui présentant les meilleures statistiques d'ajustement. Notons que le RMSEA est légèrement plus élevé que le seuil attendu (0.08), alors que les autres indices d'ajustement démontrent un excellent ajustement du modèle aux données. Tous les liens (test t de Student) dans ce modèle sont significatifs.

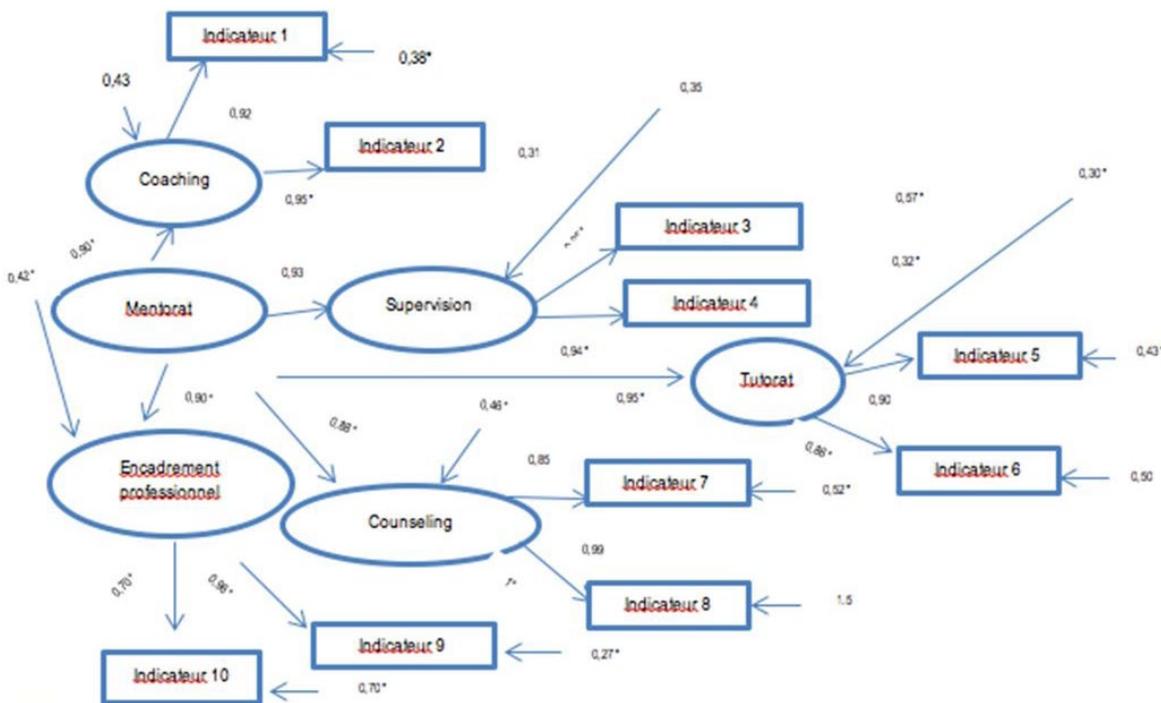
4 Root mean square error of approximation.

5 Consistent Akaike information criterion.

Tableau 2. Indices d'ajustement pour les modèles théoriques éprouvés

	YB RB F-S	ddl	p	NNFI	CFI	RMSEA	CAIC
Modèle 1 (facteurs de 2 ^e ordre)	1.45	28, 28	0,17	0.94	0.96	0.09	-98.96
Modèle 2 (5 PRM corrélées)	1.41	24, 32	0,11	0.87	0.93	0.14	-75.00
Modèle 3 (unidimensionnelle)	2.56	35, 21	0,01	0.76	0.81	0.16	75.35

Statistiques descriptives et corrélations. Le Tableau 3 présente la moyenne et l'écart type pour chacun des énoncés. Les énoncés présentent en général des taux d'endossement élevés. Ainsi, 22 des 31 énoncés présentent une moyenne supérieure à 3, alors que neuf énoncés présentent une moyenne entre 2 (parfois) et 3 (souvent). Le Tableau 4 présente la moyenne, l'écart type et les corrélations entre les cinq PRMD. Les PRMD les plus mentionnées sont le coaching et l'encadrement professionnel. La pratique la moins utilisée est la supervision. La corrélation la plus élevée se trouve entre l'encadrement professionnel et le tutorat suivie de la corrélation entre la supervision et le tutorat. La corrélation la plus faible se trouve entre le counseling et l'encadrement professionnel.



* lien significatif

Figure 2. Structure à un facteur de deuxième ordre et cinq PRMD de premier ordre

Tableau 3. Moyenne et écart type

Lors du mentorat, le mentor	M	ÉT
Coaching ($\alpha=0.89$)		
1. m'a aidé à améliorer mes performances	3,35	0,81
2. m'a aidé à développer mes pratiques managériales	3,27	0,90
3. m'a appris à chercher de nouvelles idées sur le plan managérial	3,28	0,94
4. a reconnu mes efforts	3,52	0,75
5. a souligné sa confiance en mes capacités	3,56	0,74
6. a focalisé sur mes forces et mes atouts	3,42	0,78
7. a augmenté ma motivation au travail	3,42	0,85
8. m'a aidé à trouver des stratégies pour résoudre des problèmes	3,35	0,82
Supervision ($\alpha=0.92$)		
9. a vérifié les progrès au niveau de mes pratiques managériales	3,02	0,91
10. a supervisé la qualité du travail au niveau de mes pratiques managériales	2,08	0,95
11. a participé régulièrement à des supervisions pour améliorer mes pratiques managériales	2,50	0,92
12. a évalué mon travail pour que je m'améliore	2,67	0,94
13. m'a guidé dans l'acquisition des connaissances	2,91	0,88
14. a supervisé la continuité de mes apprentissages managériaux	2,57	0,93
Tutorat ($\alpha=0.92$)		
15. m'a rappelé les consignes et les objectifs	2,64	0,82
16. m'a proposé des pistes de réflexion	3,05	0,86
17. m'a aidé à connaître mon réseau professionnel	3,29	0,95
18. m'a appris à clarifier les résultats souhaités en fonction des objectifs	3,05	0,89
19. m'a appris à analyser les résultats souhaités en fonction des objectifs	2,87	0,96
20. m'a aidé à établir un lien entre les savoirs et les pratiques managériales	2,98	0,99
Counseling ($\alpha=0.90$)		
21. m'a aidé à développer mon identité personnelle	3,04	0,85
22. m'a aidé à avoir confiance en moi pour résoudre des problèmes	3,29	0,78
23. m'a aidé à décrire les problèmes et leurs causes	3,07	0,84
24. a guidé mon développement personnel	2,83	0,97
25. a fait preuve d'empathie	3,52	0,77
26. a apporté un véritable soutien	2,48	0,84
27. a su reconnaître mon état émotionnel	3,30	0,69
Encadrement professionnel ($\alpha=0.87$)		
28. m'a aidé à construire une expertise professionnelle	3,40	0,78
29. m'a montré les aspects techniques de mes tâches	3,31	0,81

Lors du mentorat, le mentor	M	ÉT
30. m'a aidé à développer des habiletés en gestion scolaire	3,44	0,82
31. m'a facilité l'accès à de l'information ou à des personnes	3,42	0,85

Tableau 4. Moyenne, écart type et corrélations

	Moyennes (Écart type)	Coaching	Supervision	Tutorat	Counseling	Encadrement professionnel
Coaching	3,40 (0,60)		0,78	0,75	0,77	0,74
Supervision	2,89 (0,70)			0,83	0,78	0,72
Tutorat	3,04 (0,73)				0,68	0,84
Counseling	3,20 (0,63)					0,66
Encadrement professionnel	3,38 (0,70)					

Discussion

La présente recherche consistait à documenter les pratiques relationnelles du mentorat reçues par les directions (PRMD) (et leurs adjoints) d'établissement scolaire primaire et secondaire dans le contexte québécois. Afin d'être en mesure de documenter ces PRMD, un questionnaire a été élaboré en se référant aux sept étapes proposées par Dussault et al. (2007). En premier lieu, une recension des écrits a permis de faire ressortir cinq PRMD. À la suite d'une vérification de la clarté des énoncés, et d'analyses au prétest et lors de la collecte de données, le questionnaire élaboré présente de bonnes qualités psychométriques.

Le processus retenu pour élaborer l'échelle a permis d'obtenir diverses preuves de validité (Downing, 2003). Les étapes 1 à 4 ont permis d'assurer un contrôle sur la validité du contenu (revue de littérature et experts du domaine) et apparente (auprès de la population cible). Lors du prétest (échantillon qui s'apparente à la population cible), quatre analyses d'items ont permis de retenir les meilleurs énoncés et d'assurer un contrôle de la validité interne du questionnaire (Downing, 2003). Les corrélations interitems ont permis de vérifier la validité convergente/divergente. Quant aux corrélations item-total, elles ont permis de s'assurer du pouvoir discriminant des énoncés. Les analyses selon le modèle de Rasch ont permis de s'assurer de l'unidimensionnalité de chacune des PRMD et de l'ajustement des énoncés à ce modèle de mesure (*productive*

for measurement). Chaque PRMD présente un bon niveau de consistance interne. Les analyses factorielles confirmatoires ont permis d'indiquer que le modèle le plus près de la théorie, soit un facteur de deuxième ordre (mentorat) expliquant les cinq formes de mentorat, s'ajuste le mieux aux données.

Les analyses d'items effectuées auprès de la population cible (les directions d'établissement et leurs adjoints) permettent de répliquer les résultats des analyses d'items au prétest (échantillon qui s'apparente à la population cible), sauf pour trois énoncés qui ont été retirés. Dans les analyses effectuées, deux énoncés ont montré une corrélation avec une autre dimension : l'énoncé 14 appartient à la dimension supervision (« a stimulé ma réflexion sur mes pratiques managériales »), mais corrèle plus fortement avec les énoncés de la dimension coaching, et l'énoncé 30 appartient à la dimension counseling (« m'a appris à gérer le stress »), mais corrèle plus fortement avec les énoncés de la dimension encadrement professionnel. Il peut sembler évident que l'énoncé 14 corrèle plus fortement avec la dimension coaching, surtout que dans cette PRMD, le mentor aide son mentoré à développer des compétences managériales et des réflexions sur ses pratiques. Pour l'énoncé 30, qui a pour objectif la gestion du stress, rien dans la littérature ne permet de relier cet énoncé à l'encadrement professionnel. L'encadrement professionnel porte plus sur le développement des pratiques professionnelles. Le troisième item retiré à partir de l'ajustement au modèle de Rasch est l'énoncé 22 qui appartient à la dimension tutorat (« m'a orienté dans les structures de l'entreprise »). Cet énoncé ne s'ajuste pas au modèle puisque les indices *Infit* et *Outfit* sont supérieurs à 1.50. Des études futures devront être réalisées afin de mieux comprendre ce résultat.

Au total, 57 répondants sur 92 indiquent avoir vécu des PRMD. Étant donné que 38 % des membres de directions d'établissement scolaire ayant répondu à la recherche mentionnent ne pas avoir reçu de mentorat, des dispositions devront être mises en place afin de réduire ce taux. Il semblerait que les PRMD ne soient pas appliquées d'une façon uniforme selon la commission scolaire. Certaines ne possèdent pas de programme de mentorat pour soutenir les directions d'établissement (et leurs adjoints) puisque 62 % ont indiqué ne pas avoir été mentorées. Pour d'autres, le programme de mentorat utilisé ne semble pas répondre aux besoins actuels des directions (et de leurs adjoints).

La PRMD la plus mentionnée est le coaching (développement des compétences managériales et valorisation de l'individu), suivi de l'encadrement professionnel (construire une identité professionnelle). Le counseling et le tutorat suivent. Elles sont

utilisées au besoin pour un soutien personnel ou pédagogique. La supervision est la moins mentionnée. Elle vise un soutien direct qui se fait selon les besoins.

Les cinq PRMD s'inscrivent lors des trois phases du mentorat (Kram, 1985). Les directions (et leurs adjoints) d'établissement scolaire au Québec reçoivent, en début de carrière, du coaching (pratique la plus mentionnée) relié à la phase d'initiation. Dans cette phase, Kram (1983) présente le mentor comme un coach aidant au développement de la motivation et des compétences managériales du mentoré. Son rôle consiste à informer le novice de la culture de l'organisation, à lui offrir un soutien professionnel et à l'aider à s'engager dans son milieu de travail.

Les deux PRMD suivantes les plus mentionnées (encadrement professionnel et counseling) se situent au niveau de la phase de développement (Kram, 1985). Dans cette phase, le mentor fournit des ressources professionnelles et un soutien personnel caractérisé par un lien affectif (Kram, 1983). L'encadrement professionnel vise la construction de l'identité professionnelle à travers l'acquisition de stratégies et de connaissances sur le plan de la pratique managériale. Le counseling vise l'alliance entre la vie professionnelle et la vie personnelle du mentoré. Le mentor fait preuve d'empathie et d'écoute. Il soutient le mentoré sur le plan émotionnel ce qui permet de créer une relation plus personnelle. Dans cette phase, le rôle du mentor consiste à fournir un soutien psychologique et personnel et à aider le mentoré à construire son identité professionnelle et personnelle.

Lors de la troisième phase (séparation), deux PRMD liées à l'apprentissage sont présentes : le tutorat et la supervision. Le tutorat a pour objectif le développement de l'autonomie chez le mentoré. La supervision vise l'amélioration des connaissances et des réflexions professionnelles. Kram (1983) parle d'autonomie et de développement réflexif du mentoré. À travers ces deux PRMD, les membres des directions d'établissement scolaire développent leur autonomie suite à un soutien pédagogique. L'évaluation effectuée à ce moment visera une réflexion portant sur leur pratique. Dans cette phase, le rôle du mentor consiste à aider le mentoré à développer des relations interpersonnelles avec les experts de son entourage afin d'améliorer sa réflexion et ses pratiques.

La phase de redéfinition, aussi connue comme la phase de désenchantement, est absente de la Figure 2. Cette phase est attribuée aux personnes qui approchent de la retraite, ce qui n'était pas le cas des répondants, qui sont soit des novices ou des personnes en poste. Dans cette phase, la relation doit être redéfinie selon les circonstances

et le contexte. Cette phase, en général, clôture la relation formelle pour prendre une tangente différente (p. ex., amitié).

Cette recherche présente diverses limites. Notons d'abord le faible nombre de répondants, tant au prétest qu'aux étapes des analyses d'items et que lors de la vérification de la structure factorielle. Que ce soit l'échantillon de répondants ou les résultats obtenus, ils ne peuvent être considérés comme représentatifs de l'ensemble des membres des directions d'établissement scolaire au Québec. Cependant, ils permettent d'obtenir des informations préliminaires sur les PRMD (et leurs adjoints) d'établissement scolaire primaire et secondaire au Québec. Au moment de la recherche, des moyens de pression étaient en vigueur dans les commissions scolaires, ce qui a pu affecter le nombre de réponses. Étant donné le faible nombre de répondants, il n'a pas été possible de présenter les résultats selon diverses caractéristiques de l'échantillon : primaire/secondaire, publique/privée, direction/direction adjointe.

Quant aux analyses, le faible nombre de répondants présente aussi une limite. Un total de 31 répondants au prétest et de 57 répondants lors de la collecte est considéré comme faible. Ce nombre de répondants est suffisant pour les analyses menées selon la TCT⁶ (Bertrand et Blais, 2004) : corrélations interitems, corrélation item-total et consistance interne. Plusieurs auteurs justifient la pertinence d'appliquer une modélisation de Rasch à des échantillons de petite taille (Linacre, 1994; Lord, 1983; Loye & Barroso da Costa, 2013). Selon Andrich (2013), le fait qu'une étude vise essentiellement à porter un regard général sur des données dans une perspective exploratoire est un argument en faveur de l'approche retenue. De plus, Chen, Lenderking, Wyrwich, Gellhorn et Revicki (2014) indiquent que les analyses avec le modèle de Rasch avec de petits échantillons (< 50) identifient moins de questions problématiques. L'approche retenue, qui consiste à identifier les questions problématiques, est donc conservatrice et permettra, lors d'études futures, d'appuyer ces résultats.

En ce qui a trait aux analyses par équations structurelles, l'échantillon correspond à différents cas de figure présents dans la littérature. Tabachnick et Fidell (2007), en s'appuyant sur Bentler et Yuan (1999), indiquent que l'estimation des modèles peut se faire avec aussi peu que 60 répondants. Après la vérification du respect du critère pour le nombre de répondants (Bentler & Yuan, 1999), la statistique appropriée pour ce cas a

6 Théorie classique des tests.

été utilisée (*Yuan-Bentler Residual-Based F-Statistic*). De plus, il aurait été souhaitable d'effectuer l'analyse sur l'ensemble des items, mais le faible nombre de répondants ne le permettait pas. Le recours à des indicateurs a permis de faire une première analyse de la structure factorielle du questionnaire. Les indicateurs ont été créés en respectant diverses recommandations présentes dans la littérature scientifique (Little et al., 2013; Marsh et al., 2013).

Bien entendu, des recherches futures seront nécessaires afin de répliquer les présents résultats avec un nombre de répondants plus élevé. Bien que diverses preuves de validité aient été obtenues, d'autres (processus de réponses, conséquence et relation avec d'autres variables) sont encore à obtenir. Lors des analyses (étape 6), trois énoncés ont été identifiés comme étant problématiques. Des études futures (p. ex., des entrevues) devront être réalisées afin de mieux comprendre l'importance de ce résultat.

Conclusion

Le questionnaire élaboré dans cette recherche a permis d'évaluer cinq PRMD (et leurs adjoints) d'établissement scolaire primaire et secondaire au Québec. Les PRMD prennent, sur le plan professionnel, la forme de coaching, d'encadrement professionnel et de supervision. Ces trois PRMD visent le soutien professionnel et direct, ainsi que le développement de compétences managériales et de réflexions professionnelles. Sur le plan personnel, le mentorat prend la forme de tutorat et de counseling. Ces deux PRMD visent un soutien personnel (à long terme ou ponctuel) et sont caractérisées par un lien affectif (empathie, écoute et gestion des émotions). Les cinq PRMD indiquent la flexibilité des interventions (personnalisée, directe, au besoin) permettant le développement de compétences professionnelles et personnelles. Elles visent une continuité dans le développement professionnel et personnel.

Cette recherche trouve sa pertinence dans la réalité évoquée par les membres des directions d'établissement scolaire au Québec (MELS, 2006) sur leur besoin d'être accompagnés. Le questionnaire élaboré permettra d'évaluer les différentes PRMD. Des recherches futures pourront s'intéresser aux liens entre les PRMD, l'intelligence émotionnelle et le style de leadership afin de cibler des pistes de développement de programmes de mentorat.

Références

- Abdelnour, N. (2011). *Encadrement des stages*. Laboratoire de pédagogie universitaire (Université Saint-Joseph). Repéré à : <http://lpu.blogs.usj.edu.lb/files/2011/04/ects-encadrement-stages.pdf>
- Allen, T. D. & Eby, L. T. (2007). *The blackwell Handbook of mentoring*. London: Blackwell Publishing.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411–423.
- Andrich, D. (1978). Application of a psychometric rating model to ordered categories which are scored with successive integers. *Applied Psychological Measurement*, 2(4), 581–594.
- Andrich, D. (2013). An expanded derivation of the threshold structure of the polytomous Rasch model that dispels any “threshold disorder controversy”. *Educational and Psychological Measurement*, 73(1), 78–124.
- Attarça, M. & Chomienne, H. (2013). Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif. *@GRH*, 4(9), 35–66.
- Bentler, P. M. & Yuan, K.-H. (1999). Structural equation modeling with small samples: test statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 34(2), 181–197.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bentler, P. M. (1998). Causal modeling: New interfaces and new statistics. Dans J.-G. Adair, D. Belanger, & K. L. Dion (dir.), *Advances in psychological science: Social, personal, and cultural aspects* (Vol. 1, p. 353–370). East Sussex, UK: Psychology Press.
- Bentler, P. M. (2014). EQS (version 6.2) [logiciel]. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.

- Berk, R. A., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T.P. (2005). Measuring the effectiveness of faculty mentoring relationships. *Academic Medicine*, 80(1), 66–71.
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158–175.
- Bertrand, R. & Blais, J.-G. (2004). *Modèles de mesure : l'apport de la théorie des réponses aux items*. Sainte-Foy, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Besnard, P. & Liétard, B. (1993). *La formation continue* (4e éd). Paris: PUF.
- Bisk, L. (2002). Formal entrepreneurial mentoring: the efficacy of third party managed programs. *Career Development International*, 7(5), 262–270.
- Bond, T. G. & Fox, C. M. (2001). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Boutin, G. & Camaraille, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Bozdogan, H. (1987). Model selection and Akaike's information criterion (AIC): the general theory and its analytical extensions. *Psychometrika*, 52(3), 345–370.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. Bollen & J. S. Long (dir.), *Testing Structural Equation Models* (p. 136–162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J., & Gardner, P. D. (1994). Organizational Socialization: Its Content and Consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730–743.
- Chen, W.-H., Lenderking, W., Wyrwich, K. W., Gellhorn, H., & Revicki, D. A. (2014). Is Rasch model analysis applicable in small sample size pilot studies for assessing item characteristics? An example using PROMIS pain behavior item bank data. *Quality of life research*, 23(2), 483–493.
- Cole, J. C., Rabin, A. S., Smith, T. L., & Kaufman, A. S. (2004). Development and validation of a Rasch-derived CES-D short form. *Psychological Assessment*, 16(4), 360–372. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.16.4.360>.

- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cuerrier, C. (2004). Le mentorat appliqué au monde du travail : analyse québécoise et canadienne. *Carriérologie*, 9(3-4), 519–530.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2004). Principals' perceptions and practices regarding school bullying prevention activities. *Health Education & Behavior*, 31(3), 372-387.
- Daresh, J. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? *Educational administration quarterly*, 40(4), 495–517.
- Daresh, J. C. & Playko, M. A. (1995, avril). *Mentoring in educational leadership development: What are the responsibilities of the protégés?* Actes de l'American Educational Research, Association, San Francisco, CA: Repéré à http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/d9/d0.pdf
- De Stercke, J., Temperman, G., & De Lièvre, B. (2011). *Le mentorat en enseignement : quels mentors pour les enseignants débutants du secondaire ?* Saarbrücken: Éditions Universitaires Européennes.
- Deakins, D., Graham, L., Sullivan, R., & Whittam, G. (1998). New venture support: an analysis of mentoring support for new and early stage entrepreneurs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 5(2), 151–161.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2e éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3e éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dionne, L., Couture, C., Savoie-Zajc, L., & Paris, G. (2015). La communauté d'apprentissage comme expérience vicariante pour rehausser le sentiment d'autoefficacité en sciences d'enseignantes de l'élémentaire. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 15(1), 15–31.
- Downing, S. M. (2003). Validity: on the meaningful interpretation of assessment data. *Medical education*, 37(9), 830–837.

- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239–253.
- Duke, D. (2009). *Differentiating school leadership: Facing the challenges of practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dupuis, P. & Trinh Thi, T. (1998). Le mentorat instrumental pour les directions d'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 5(2), 283–323. doi : 10.7202/1018195ar
- Dussault, M., Valois, P., & Frenette, E. (2007). Validation de l'échelle de leadership transformatif du directeur d'école. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 13(2), 37–52.
- Edwards, J. L. & Gordon, S. M. (2006, avril). *You Should--I Should: Mentoring Responsibilities as Perceived by Faculty, Alumni, and Students*. Communication présentée à la rencontre annuelle du American Education Resarch Association, tenue à San Francisco.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational leadership*, 60(8), 25–29.
- Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E., & Sullivan, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 765–776.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378–382.
- Fontaine, A. (2006). *L'accompagnement professionnel : une pratique essentielle. Guide de supervision en travail de rue et de proximité*. Montréal: Médecins du Monde Canada.
- Fortin, R. (2006, janvier). *L'Insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement de l'enseignement, vol. 1*. Rapport de recherche FQDE [En ligne]. Repéré à : <http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/Insertionjanvier2006.pdf>
- Fowler, J. (2002). *Mentoring relationships at work: An investigation of mentoring functions, benefits, and gender* (Thèse de doctorat). Griffith University, Australie.

- Girard, L., McLean, É., & Morissette, D. (1992). *Supervision pédagogique et réussite scolaire*. Boucherville: Gaétan Morin.
- Graham, L. & O'Neill, E. (1997). *Sherpa or shepherd: the adviser relationship in small firms – mentor and/or consultant?* Proceedings of the 20th ISBA National Conference, Belfast, Northern Ireland.
- Grant, A. (2007). Enhancing coaching skills and emotional intelligence through training. *Industrial and Commercial Training*, 39(5), 257–266. doi:10.1108/00197850710761945
- Hadchiti, R. (2015). *Élaboration d'un questionnaire sur le mentorat reçu par les directeurs d'établissements scolaires primaires et secondaires au Québec* (Mémoire de maîtrise). Université Laval.
- Hamilton, S. F. & Hamilton, M. A. (1992). Mentoring programs: promise and paradox. *Phi Delta Kappan*, 73, 546–550.
- Heesch, K. C., Mâsse, L. C., & Dunn, A. L. (2006). Using Rasch Modeling to re-evaluate three scales related to physical activity: Enjoyment, perceived benefits and perceived barriers. *Health Education Research*, 21(1), 58–72.
- Higgins, M. C. & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of management review*, 26(2), 264–288.
- Isabelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L., & Leurebourg, R. (2008). Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1–20.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505–532.
- Kadushin, A. & Harkness, D. (2002). *Supervision in social work* (4e éd.). New York: Columbia University Press.
- Kadushin, A. (1985). *Supervision in social work* (2e éd.). New York: Columbia University Press.
- Kram, K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625.

- Kram, K. E. & Higgins, M. C. (2008, 22 septembre). A new approach to mentoring. *The Wall Street Journal*. Repéré à : <https://www.wsj.com/articles/SB122160063875344843>
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Lamontagne, M., Arsenault, C., & Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. Dans L. Portelance, J. Mikamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale de développement professionnel de l'enseignant* (p. 187–204). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
- LeBoterf, G. (2006). *Professionnaliser: le modèle de la navigation professionnelle*. Paris: Édition d'Organisation.
- Leroux, M. & Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13–27.
- Levesque, L. L., O'Neill, R. M., Nelson, T., & Dumas, C. (2005). Sex differences in the perceived importance of mentoring functions. *Career Development International*, 10(6-7), 429–443.
- L'Hostie, M. & Boucher, L. P. (dir.). (2004). *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*. Sainte-Foy, QC: PUQ.
- Linacre, J. M. (1994). Sample size and item calibration stability. *Rasch Measurement Transactions*, 7(4), 328.
- Linacre, J. M. (2002). What do Infit and Outfit, mean-square and standardized mean? *Rasch Measurement Transactions*, 16(2), 878.
- Linacre, J. M. (2014). WINSTEPS Rasch Measurement (Version 3.81.0). Beaverton, OR: Winsteps.com.
- Little, T. D., Rhemtulla, M., Gibson, K., Schoemann, A. M. (2013). Why items versus parcels controversy needn't be one? *Psychological Reports*, 18(3), 285–300.

- Lord, F. M. (1983). Small N justifies Rasch models. Dans D. J. Weiss (dir.), *New horizons in testing* (p. 51–61). New York: Academic Press.
- Loye, N. & Barroso da Costa, C. (2013). Hiérarchiser les besoins de diagnostic en mathématique en FP à l'aide d'un modèle de Rasch. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(2), 59–85.
- Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, 128, 45–47.
- Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of self-concept and the application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Education Measurement*, 24, 17–39.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., Parada, R. H., Richards, G., & Heubeck, B. G. (2005). A short version of the self-description questionnaire II: Operationalizing criteria for short-form evaluation with new applications of confirmatory factor analyses. *Psychological Assessment*, 17, 81–102.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Balla, J. (1997, mars). *Is more ever too much: The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis*. Communication présentée à la rencontre annuelle du American Educational Research Association (AERA), Chicago, IL.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Morin, A. J. S., & Von Davier, M. (2013). Why items parcels are (almost) never appropriate: two wrongs do not make a right—Camouflage misspecification with item parcels in CFA models. *Psychological Methods*, 18(2), 257–284.
- Matthews, P., Moorman, H., & Nusche, D. (2007). Building leadership capacity in Victoria, Australia. Paris: OECD. Repéré à : <http://www.oecd.org/dataoecd/27/22/39883476.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Stratégie ontarienne en matière de leadership : Mentorat pour les leaders scolaires nouvellement nommés*. Direction du développement du leadership. Repéré à : http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/july2010/Mentorat_GuideExigences2010.pdf
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2013). *Stratégie ontarienne en matière de leadership : Évaluation du rendement des directions d'école et des directions*

- adjointes. Repéré à http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/PPA_ManualFr.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*. Gouvernement du Québec. Repéré à: http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/EtudePratiqueSoutienAccomp_int_f.pdf
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation Permanente*, 4(153), 43–56.
- Penta, M., Arnould, C., & Decruynaere, C. (2005). *Développer et interpréter une échelle de mesure : Applications du modèle de Rasch*. Sprimont, Belgique: Mardaga.
- Queuniet, V. (2001). Le coaching acquiert sa légitimité. *Entreprises et carrières*, 597, 12–17.
- Renihan, P. J. (2012). Leadership succession for tomorrow's schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55(5), 138–147.
- Rhodes, C. & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of in-service education*, 28(2), 297–310.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sergiovanni, T. J. (1985). Landscapes, Mindscapes, and Reflective Practice in Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1(1) 5–17.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Simon, L. (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*. Rapport. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Singh, V., Bains, D., & Vinnicombe, S. (2002). Informal mentoring as an Organisational Resource. *Long Range Planning*, 35, 389–405.

- Spillane, J. & Lee, L. (2013). Novice school Principal's Sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431–465.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: an interval estimation approach. *Multivariate Behavioural Research*, 25(2), 173–180.
- Stone, C. & Dahir, C. A. (2015). *The transformed school counselor* (3e éd.). Boston: Nelson Education.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5e éd.). Boston; Toronto: Pearson/Allyn et Bacon.
- Tucker, L. R. & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1–10.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal: Les Éditions Saint-Martin.
- Walker, A. & Hallinger, P. (2013). International perspectives on leader development: Definition and design. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(4), 401–404.
- Wright, B. D. & Masters, G. N. (1982). *Rating scale analysis*. Chicago: MESA Press.
- Yuan, K.-H. & Bentler, P.-M. (2000). Robust mean and covariance structure analysis through iteratively reweighted least squares. *Psychometrika*, 65(1), 43–58.
- Zey, M. G. (1991). *The mentor connection*. Piscataway, NJ: Transaction Publishers.