

LE MENTORAT COMME MESURE D'AIDE AUX ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE EN SCIENCES HUMAINES

SES EFFETS SUR L'INDÉCISION VOCATIONNELLE, LA TRANSITION DU SECONDAIRE AU COLLÉGIAL ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

NDLR : Les auteures présentent en détail une pratique qu'elles ont expérimentée et qu'elles ont ensuite évaluée dans le cadre d'une recherche PAREA.

Les étudiants qui s'inscrivent au programme collégial de Sciences humaines présentent des profils diversifiés, tant sur le plan de la qualité du dossier scolaire que sur celui des motifs qui orientent leur choix de programme. Alors que les sciences humaines évoquent, pour certains, un domaine passionnant à découvrir, pour d'autres, il ne s'avère qu'un choix temporaire en attendant de « trouver sa voie ». En conséquence, certains étudiants de ce programme s'adaptent difficilement aux études collégiales et éprouvent des difficultés dans leur cheminement scolaire.

Le Département de sciences humaines du Cégep de Saint-Laurent a tenté l'expérience du mentorat pour soutenir l'orientation professionnelle et favoriser la réussite, en permettant aux jeunes collégiens de profiter de l'expérience d'anciens étudiants qui ont traversé cette période et surmonté, au fil de leur parcours scolaire, non seulement des défis d'intégration, de réussite ou de choix de carrière, mais aussi des difficultés personnelles.

Dans le cadre d'une recherche financée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)¹, nous avons évalué l'effet du programme de mentorat sur la certitude vocationnelle, sur l'ajustement au collégial², sur la motivation et sur la persévérance scolaires auprès d'étudiants de première année en Sciences humaines. Dans les lignes qui suivent, après avoir présenté le contexte qui a mené à cette nouvelle mesure d'aide et le programme de mentorat comme tel, nous nous attarderons sur les résultats de notre recherche en soulignant les éléments qui pourraient guider d'autres départements à mettre sur pied un projet semblable.

▶ LA PERSÉVÉRANCE EN SCIENCES HUMAINES ET L'INDÉCISION VOCATIONNELLE DES COLLÉGIENS

Au secteur collégial québécois, le programme préuniversitaire de Sciences humaines est celui qui accueille le plus grand nombre d'étudiants, soit environ 10 000 par cohorte (SRAM, 2016). Au cours des cinq dernières années, le taux de réinscription à la 3^e session dans ce même programme n'est en moyenne que de 62,2 % pour l'ensemble des collèges publics francophones, et seulement 28,8 % des étudiants des cohortes de 2008 à 2011 ont diplômé en deux ans (*Idem*).

Une étude réalisée auprès des cégépiens rapporte que 16 % d'entre eux pensent « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner leurs études (Roy et Mainguy, 2005, p. 29). Les motifs d'abandon les plus fréquemment mentionnés par les décrocheurs du programme de Sciences humaines touchent

des problèmes de motivation (dans une proportion de 75 %) et d'orientation professionnelle (dans une proportion de 60 %) (Fréchette et Migneault, 2010). Autour de 27 % des décrocheurs interrogés ont affirmé s'être inscrits avec l'intention annoncée de changer de programme. Ainsi, la clarté du projet d'orientation scolaire se trouverait au cœur même de la persévérance et de la motivation des étudiants (Boisvert et Paradis, 2008; Collège Montmorency, 2010; Falardeau, 2007; Roy et collab., 2012). Si ce projet n'est pas clarifié au moment d'entreprendre des études, on parle alors d'*indécision vocationnelle*.

L'indécision vocationnelle se définit soit par l'incapacité d'une personne à effectuer un choix de carrière, soit par son incertitude devant un choix de carrière envisagé (Falardeau, 2007). Le questionnement d'ordre vocationnel est une étape normale du développement identitaire des jeunes du collégial : le tiers des étudiants de 1^{re} session au collégial, tous programmes confondus, hésitent quant à leur parcours scolaire, alors que 36 % vivent de l'indécision professionnelle (Picard et collab., 2010). Cournoyer (2008), qui s'est intéressé aux étapes de la construction du projet vocationnel chez les collégiens de Sciences humaines, a constaté que l'absence de démarches quant à l'orientation professionnelle au cours de la 1^{re} session caractérise 9 étudiants sur 10, qu'ils aient ou non un projet de carrière défini.

¹ Le rapport complet est disponible à [eduq.info/xmlui/handle/11515/35127].

² L'ajustement au collégial représente la période d'adaptation des étudiants à la culture et au mode de fonctionnement des collèges, lors de la transition entre le secondaire et le collégial.



CATHERINE BEAULIEU

Professeure
Cégep de Saint-Laurent



MÉLISSA HENRI

Professeure
Cégep de Saint-Laurent



FANNY GODIN

Professeure
Cégep de Saint-Laurent

LE MENTORAT COMME MESURE D'AIDE EN SCIENCES HUMAINES

Dans le but de pallier le manque de démarche d'orientation professionnelle, de soutenir les étudiants dans la construction de leur projet vocationnel et, ultimement, d'améliorer leur persévérance et leur rétention en Sciences humaines, nous avons voulu mettre sur pied une mesure d'aide appropriée. Nous savions que le fait d'avoir accès, dans leur réseau social, à des personnes modèles ayant réussi des études supérieures caractérise bien les étudiants qui persèverent (Bourdon et collab., 2007). Fortement inspirées par le projet de Mentorat pour l'intégration et la réussite des étudiants en sciences et technologies (MIRES)³, qui a eu un effet positif sur l'ajustement au collégial des participants, sur la clarification de leur choix de carrière, sur leur motivation scolaire de même que sur leur persévérance dans les domaines d'études en sciences et en technologie (Larose et collab., 2011), nous avons imaginé un programme de mentorat consistant en un jumelage d'étudiants nouvellement inscrits en Sciences humaines (les mentorés) à d'anciens diplômés du collège qui étudient maintenant à l'université dans une discipline liée aux sciences humaines (les mentors). Ce programme de mentorat, appelé SHOI (Sciences humaines : orientation et intégration), a été implanté au cours de l'année 2015-2016 au Cégep de Saint-Laurent.

LE MENTORAT ET LE TUTORAT

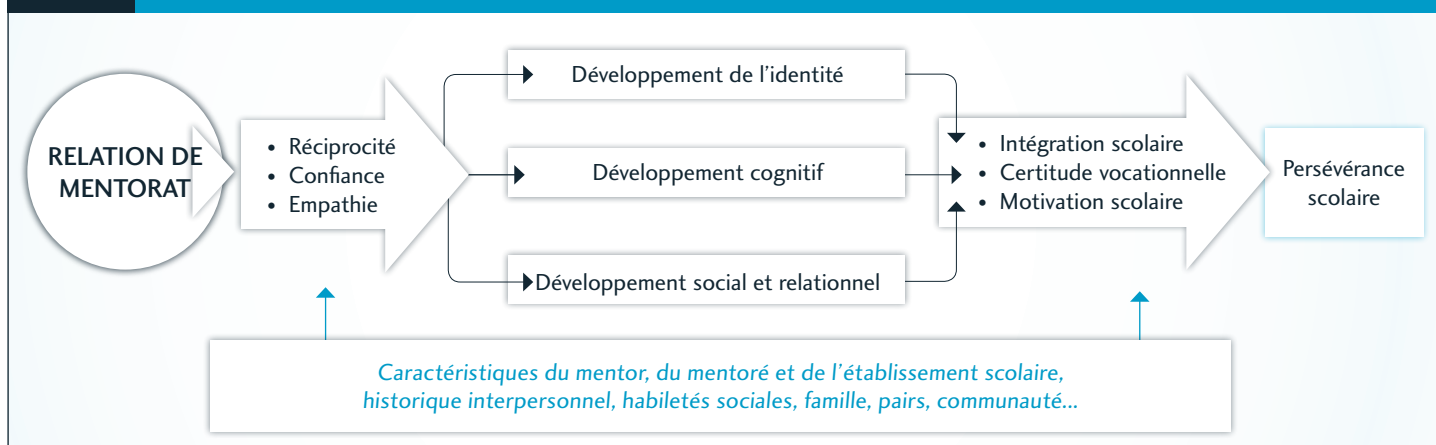
Le mentorat est une intervention de prévention basée sur une relation individualisée de soutien dans laquelle une personne expérimentée conseille et guide un étudiant potentiellement à risque en raison de différents problèmes psychosociaux identifiables, dont l'ajustement au collégial, la motivation et l'indécision vocationnelle (Larose et collab., 2011). À titre de comparaison, le tutorat s'avère plutôt une intervention d'appoint dans laquelle une personne offre un enseignement individualisé à un étudiant qui éprouve principalement des difficultés scolaires ou méthodologiques (Berman, 2015). Bien que les deux types d'intervention impliquent une forme de relation d'aide, la relation de mentorat s'appuie sur la qualité relationnelle dans un lien de longue durée, alors que le tutorat vise davantage des relations ponctuelles et pragmatiques.

LE CADRE THÉORIQUE

Le programme de mentorat SHOI s'est opérationnalisé autour d'un cadre théorique inspiré du modèle de Rhodes (2005) qui dégage le processus d'action de la relation de mentorat et les variables que le programme vise à influencer (voir la figure 1). Selon ce modèle, la relation de mentorat repose sur les qualités d'empathie, de confiance et de réciprocité qui sont les leviers d'une intervention efficace, conduisant à de réelles retombées

FIGURE 1

MODÈLE THÉORIQUE DU PROGRAMME DE MENTORAT SHOI



Source: Modèle inspiré de Rhodes (2005)

³ Le programme MIRES découle de recherches portant sur les déterminants de la persévérance en sciences, menées par le laboratoire de recherche de Simon Larose de l'Université Laval. MIRES a été implanté notamment au Collège Mérici et au Cégep de Sainte-Foy. Pour en savoir plus, le lecteur pourra consulter la série d'articles parue dans *Pédagogie collégiale* en 2008 présentant l'expérimentation: [aqqc.qc.ca/revue/article/avoir-etudiants-sciences-nature-dans-notre-mires] et [aqqc.qc.ca/revue/article/avoir-etudiants-sciences-nature-dans-notre-mires-2e-partie-evaluation-des-impacts].



sur les développements identitaire, cognitif et relationnel du jeune adulte. Ces différentes sphères développementales étant touchées par la relation, elles engendreraient ensuite un effet positif sur l'intégration scolaire, la certitude vocationnelle et la motivation scolaire qui influenceraient à leur tour la persévérance scolaire. Il est important de noter que l'efficacité du mentorat sur la persévérance scolaire a été observée par des études des milieux communautaire et scolaire (Chester et collab., 2013; Collings et collab., 2014; Larose et collab., 2011; Shojai et collab., 2014).

► LE MODE DE FONCTIONNEMENT DU PROGRAMME DE MENTORAT SHOI

Le programme de mentorat visait l'embauche d'une dizaine de mentors pour l'accompagnement d'une cinquantaine de mentorés et prévoyait la tenue de 8 rencontres individuelles ainsi que la participation des mentorés à 2 rencontres de groupe, pour un total de 10 rencontres réparties sur la première année d'études collégiales.

LA SÉLECTION DES MENTORS

Notre première action a été de créer une banque de mentors. Les professeurs du Département de sciences humaines nous ont fourni des noms de candidats potentiels à partir d'une liste d'étudiants diplômés qui se sont démarqués au collège dans le cadre de leur participation à des projets spéciaux. Les résultats scolaires n'étaient pas un critère de sélection. Les personnes qui se sont montrées intéressées à la suite de notre invitation ont été convoquées à une entrevue individuelle d'une vingtaine de minutes lors de laquelle nous avons examiné leur expérience en relation d'aide, leur capacité d'écoute, leur sensibilité à la détresse, leur propension à encourager, leurs habiletés de communication, leur dynamisme ainsi que leur engagement et leur disponibilité. À la suite de ce processus, 10 mentors ont été sélectionnés. Comme nous voulions nous assurer de leur rétention dans le projet tout au long de l'année scolaire, nous les avons rémunérés à un taux horaire de 16 \$, salaire comparable à celui des auxiliaires d'enseignement et de recherche au premier cycle universitaire. Ces frais ont été couverts par le budget départemental des services d'aide aux étudiants du collège.

LA FORMATION DES MENTORS

Dans le but de préciser les attentes que nous avons à l'égard de la tâche des mentors, il devenait impératif de former ces derniers pour qu'ils aient une vision commune du mentorat

et une compréhension éclairée de leur rôle. Nous appuyant sur le modèle de Rhodes (2005), nous avons pris plus de trois mois pour mettre sur pied la formation et pour développer les ateliers nécessaires à l'acquisition des compétences de mentor. La formation, étalée sur deux jours, a été donnée au collègue au mois d'août précédant la rentrée scolaire, par les coordonnatrices du projet de mentorat assistées de la conseillère en orientation scolaire et professionnelle. La première journée portait sur le rôle du mentor, les activités de mentorat et les objectifs du projet SHOI. La seconde portait sur les habiletés de communication, dont les techniques de communication verbale et non verbale accompagnées d'exercices de simulation. La formation a été l'occasion d'établir le cadre et les limites de la relation de mentorat de même que d'énoncer les règles de conduite et d'éthique à respecter, soit la confidentialité, la bienfaisance, la responsabilité, la justice, l'intégrité ainsi que le respect de la dignité et de la liberté⁴.

Un programme de mentorat, réalisé dans des conditions optimales, pourra sûrement aider les étudiants à clarifier leur projet de choix de carrière, tout en leur permettant de s'intégrer harmonieusement à leur milieu scolaire.

Les étudiants universitaires, impliqués sérieusement dans le service de mentorat, ont cru au projet et ont manifesté un fort désir d'aider, mais n'ont pas toujours été en mesure de constater les effets de leurs actions. Faut-il préciser que les retombées de telles interventions ne sont pas nécessairement évaluables par les comportements des mentorés, l'effet n'étant pas facilement observable. De plus, ces retombées sont peu visibles à court terme, comme le rappellent Rhodes et DuBois (2008): l'effet bénéfique d'une relation de mentorat peut prendre forme un an ou même deux ans après le début de la relation. Nous avons constaté que certains mentors entretenaient des attentes de résultats à court terme peu réalistes et vivaient en conséquence un sentiment de faible efficacité personnelle. Bien que les attentes de résultats aient été abordées dans la formation initiale, il nous est apparu nécessaire de revenir sur cet aspect lors d'un suivi avec les mentors. Nous avons donc organisé deux rencontres d'encadrement individuel d'une heure au cours de l'année scolaire pour rassurer les mentors quant à l'efficacité de leurs interventions ainsi que pour revoir

⁴ Nous avons conçu un guide de formation détaillé à l'intention des formateurs et des mentors qu'il est possible de se procurer en nous en faisant la demande par écrit.



certaines habiletés relationnelles si nécessaire. Ces rencontres ont par ailleurs permis aux mentors d'exprimer ouvertement leurs sentiments, d'ajuster leurs attentes, mais aussi d'élaborer des stratégies concernant une difficulté particulière qu'ils vivaient avec un mentoré (absentéisme, manque d'initiative, problème personnel important, difficulté d'empathie, etc.).

LA PROMOTION DU PROGRAMME DE MENTORAT AUPRÈS DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE

En vue du recrutement des mentorés, assistées du service des communications de notre collège, nous avons développé une stratégie de promotion du mentorat sur de nombreuses plateformes. La démarche qui nous a été la plus profitable fut la rencontre en présence des étudiants admis au programme. Ceux-ci, convoqués par l'organisation scolaire à la suite de leur réponse d'admission, venaient quérir des informations sur le programme d'études et son fonctionnement. Lors de cette rencontre, en une quinzaine de minutes, en compagnie de futurs mentors, nous avons présenté le projet de mentorat, ce qui a généré près de 80 préinscriptions. Les futurs mentors ont été de formidables ambassadeurs du projet; ils ont su projeter les étudiants dans la relation de mentorat et ajuster leur discours pour que ces derniers voient l'utilité et le plaisir d'y participer.

Lors des activités de promotion, nous nous sommes rapidement aperçues que présenter le mentorat comme un service d'aide entraînait de l'indifférence de la part des étudiants. Ceux-ci ne se sentent pas interpellés par le concept d'aide, qui semble revêtir une connotation négative, comme le fait de ne pas être capable de se débrouiller seul, de ne pas être autonome et de dépendre des autres, ce qui n'est pas valorisant pour le jeune adulte en développement. De plus, les étudiants de 1^{re} session ne sont souvent pas conscients qu'ils ont ou auront besoin d'aide. Ils sont dès lors peu réceptifs aux messages et ne feront pas de démarche pour avoir accès à cette aide. Nous avons ainsi intentionnellement banni toute notion d'aide de notre matériel promotionnel pour parler plutôt d'un projet d'accompagnement, d'un programme de mentorat, de réalisation d'activités sportives et culturelles puis de réponses à des questions.

LE JUMELAGE DES ÉTUDIANTS

Nous étions au fait que l'efficacité du programme de mentorat reposait sur la qualité du lien affectif entre le mentor et son mentoré. Dans le cadre de mentorat informel, les personnes se choisissent mutuellement par leurs affinités personnelles, ce qui permet d'établir plus facilement une relation. Dans le cadre d'un mentorat formel, comme le nôtre, une banque de

mentors est constituée et le jumelage s'effectue par la suite. L'affiliation ne pouvant survenir de façon spontanée, il nous fallait favoriser les conditions qui permettaient la découverte des affinités personnelles entre le mentor et le mentoré, et ce, sur une courte période de temps.

Nous avons conséquemment développé un questionnaire d'intérêt et de personnalité en vue de procéder au jumelage. Ce questionnaire administré aux mentors et aux mentorés permettait de connaître les intérêts professionnels de chacun, leurs loisirs ainsi que leurs activités sportives et culturelles. De plus, une liste d'adjectifs donnait l'occasion à chacun de se décrire et de dresser le portrait du type de personnes avec qui il se sentait plus à l'aise. Nous avons aussi demandé à chacun des mentors de préparer une capsule vidéo de 30 secondes dans laquelle il se présentait. L'ensemble de ces capsules a été diffusé sur le groupe Facebook du projet avant le début des rencontres de mentorat.

Pour maximiser la création de liens naturels, nous avons ensuite organisé une soirée de rencontres éclair de deux heures (semblable à du *speed dating*) où les futurs mentorés, en équipe de quatre, disposaient de huit minutes par mentor pour leur poser des questions. À la fin de l'activité, les mentorés ont noté leurs trois mentors coups de cœur, à partir desquels nous avons pu organiser le jumelage. Les choix fondés sur un sentiment d'appréciation sont à la base d'une relation authentique; il s'agit là du premier pas vers la création d'un lien affectif véritable.

LA FORMATION DES MENTORÉS

Lors de la première rencontre de chacune des dyades, il était attendu que le mentoré définisse ses objectifs à l'égard de la relation de mentorat. Les réponses obtenues se sont avérées souvent floues (ex. apprendre à mieux me connaître, découvrir de nouvelles choses), ce qui, nous le constatons, allait difficilement permettre d'évaluer la progression ou l'atteinte de l'objectif au cours de la relation. En réalité, nous avions sous-estimé le fait que, tout comme les mentors, les mentorés avaient aussi besoin d'être formés sur la relation de mentorat. Comment définir des objectifs quand on ne sait pas trop en quoi consiste ce type d'accompagnement? Maintenant que nous avons pris connaissance de l'importance que Clutterbuck (2008) et Houde (2010) accordent à la formation des mentorés pour maximiser l'efficacité du mentorat, nous instaurerons, pour les cohortes subséquentes, une séance de formation en groupe d'environ deux heures pour les nouveaux mentorés, au début de la session, avec pour but d'explicitier en quoi consiste le mentorat (définition, objectifs, rôle du mentor, modalités de participation et activités). En outre, il sera nécessaire de



fournir des directives quant à la façon de définir des objectifs personnels à atteindre dans le cadre de cette relation, ce qui permettra aux mentorés de clarifier leurs attentes, d'avoir une idée plus réaliste de l'engagement requis, de se préparer adéquatement pour leurs rencontres et d'adopter une attitude proactive dans la relation.

LES RENCONTRES DE MENTORAT

Durant l'année de l'expérience, les mentorés ont rencontré leur mentor de 4 à 10 fois, pendant une période d'une heure chacune. La plupart des rencontres axées sur la discussion ont eu lieu dans un local réservé à cet effet dans le collège, tandis que celles visant la réalisation d'activités (jogging, badminton, visites d'universités, participation à des conférences, visites de musée, etc.) se sont déroulées à l'extérieur du collège. En plus de ces rendez-vous, les dyades ont entretenu des communications fréquentes à l'aide des messageries électroniques et des réseaux sociaux tout au long des deux sessions. Nous avons également offert la possibilité aux mentors d'organiser des rencontres de groupe. Comme chacun d'entre eux était jumelé avec plusieurs étudiants (de 3 à 5), il lui devenait possible d'organiser des activités avec l'ensemble de ses mentorés ou conjointement avec d'autres dyades. Les mentors, qui avaient la pleine autonomie dans l'organisation de leurs activités, devaient compléter une fiche de suivi pour chacune des rencontres individuelles avec leur mentoré, en y inscrivant la date, la durée et le type de rencontre (discussion, réalisation d'une activité ou résolution de problème), de même que le ou les buts poursuivis (relationnel, vocationnel, émotionnel, scolaire, etc.), et en y ajoutant un résumé des échanges ainsi que des points de suivi pour la prochaine rencontre.

► L'APPRÉCIATION DU PROGRAMME PAR LES MENTORÉS

À la fin du programme de mentorat SHOI, nous avons demandé aux mentorés de s'exprimer quant à leur satisfaction à l'égard du projet. Voici quelques commentaires formulés :

- *Merci, car ce programme m'a beaucoup aidé; j'avais une personne en dehors de la maison à qui parler.*
- *Ma mentore a été extrêmement patiente et compréhensive par rapport à mes besoins. J'ai aimé son ouverture d'esprit (suggestion de plusieurs sortes d'activités, dont la visite d'universités) et sa flexibilité d'horaire. De plus, je sentais qu'elle était toujours présente pour moi, pour m'aider, tout en me proposant plusieurs solutions à mes problèmes ou en répondant à mes 100 000 questions.*

- *C'est un très bon projet qui permet aux jeunes qui arrivent du secondaire de bien s'adapter au cégep, et ce, en toute confiance.*
- *Le mentorat m'a permis de rencontrer beaucoup de personnes, ça m'a aidé à voir en quoi je voulais aller plus tard, par rapport aux sciences humaines surtout, puis c'était vraiment une belle expérience, c'était cool!*

Bref, les commentaires des étudiants sont principalement en lien avec les défis de la transition du secondaire au collégial. Mais qu'en est-il plus précisément de l'indécision vocationnelle, de l'ajustement au collégial, de la motivation et de la persévérance scolaire? Nous avons donc voulu pousser plus loin l'évaluation des effets de ce programme de mentorat dans le cadre d'une recherche PAREA.

► LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La démarche utilisée pour notre recherche consistait en une étude quasi expérimentale à mesures répétées avec groupe témoin, composé d'étudiants qui ne souhaitaient pas s'inscrire au mentorat. En tout, 31 étudiants ont participé à l'étude à titre de mentorés (21 filles et 9 garçons, en plus d'un questionnaire resté sans réponse) et 31 autres ont accepté de faire partie du groupe témoin (21 filles et 10 garçons). Nous nous étions assurées que les deux groupes présentaient des caractéristiques équivalentes quant à l'ensemble des variables du profil sociodémographique (âge, sexe, moyenne générale au secondaire, lieu de naissance et lieu de résidence, langue d'usage, modèles de persévérance dans la fratrie, profil choisi en Sciences humaines, expérience collégiale et temps d'étude hebdomadaire par discipline au secondaire). Une caractéristique, toutefois, ne se reflétait pas de la même façon dans les deux groupes – et il s'agit là d'un phénomène intéressant qui peut avoir une influence sur les résultats: les mentorés avaient davantage d'expérience de tutorat par les pairs que les étudiants du groupe témoin.

Trois instruments de mesure ont été retenus pour évaluer les retombées du mentorat. D'abord, le *Profil décisionnel du choix de carrière* (Jones, 1989) a rendu possible l'analyse de dimensions tels la certitude décisionnelle, le confort décisionnel, la connaissance de soi, la connaissance des professions, la capacité décisionnelle et l'importance du choix de carrière. Puis, le *Questionnaire d'ajustement au collégial* (Larose et collab., 1996) a permis d'évaluer différents aspects des ajustements de l'étudiant quant à son nouvel environnement, soit les ajustements personnel, social et scolaire ainsi que l'attachement



à l'institution. Finalement, l'*Échelle de motivation en éducation* (Vallerand et collab., 1989) a mesuré la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'automotivation des participants au regard de leur cheminement scolaire. Le trio de questionnaires a été distribué à trois moments de l'étude: en août 2015, en décembre 2015 et en avril 2016. La qualité de la relation de mentorat, quant à elle, a été évaluée à l'aide de l'*Inventaire d'alliance relationnelle* (Tracey et Kokotovic, 1989; Horvath et Greenberg, 1989) complété par les mentors et les mentorés à la fin seulement de la relation de mentorat en avril 2016. Nous avons aussi mesuré la persévérance scolaire à l'aide du taux de réinscription en 3^e session (informations issues de la base de données CLARA).

LES EFFETS DU MENTORAT

Quelques limites peuvent être adressées à l'égard des résultats. D'une part, la petite taille de l'échantillon diminue la précision des analyses statistiques et ne permet pas de mettre en valeur l'ensemble des effets du programme. D'autre part, il est possible que les étudiants ayant accepté de participer à un projet de recherche sur la persévérance scolaire, mais n'étant pas intéressés par le mentorat (le groupe témoin), soient plus autonomes et plus engagés dans leur projet scolaire.

La certitude vocationnelle

Le mentorat a eu un effet positif significatif sur une seule des dimensions évaluées par les questionnaires, soit celle de la connaissance de soi du *Profil décisionnel du choix de carrière*, mesurée à la fin de l'année scolaire. Les résultats peuvent être directement attribuables aux mentors qui, par leur écoute, leur ouverture et leur authenticité, ont su accompagner les nouveaux étudiants de Sciences humaines vers une meilleure compréhension de qui ils sont et ont pu les guider dans la construction de leur identité professionnelle. Avant d'entamer le processus du choix de carrière, tout étudiant doit d'abord se connaître: identifier ses intérêts, ses forces, ses faiblesses, le genre d'emploi qui correspond à ses aptitudes et dans lequel il se sentira à l'aise. Cette étape préliminaire dans le cheminement vocationnel des étudiants est tout aussi importante que celle de prendre une décision proprement dite quant au choix de carrière. Certains mentors ont invité leurs mentorés à assister à des cours universitaires, à les accompagner lors de conférences et à visiter différents campus pour démystifier l'institution universitaire, permettant ainsi à l'étudiant de fureter et d'explorer non seulement à l'intérieur, mais aussi à l'extérieur des murs du collège. La relation de mentorat renforce donc la

première étape du processus d'orientation vocationnelle, soit celle de la connaissance de soi. Le fait que les membres de la dyade aient eu une bonne compréhension mutuelle de la cible d'intervention s'est traduit, pour le mentoré, par une meilleure connaissance des carrières en lien avec le programme d'études et sa capacité à faire un choix plus éclairé. Ce résultat renforce l'hypothèse selon laquelle une relation de mentorat exerce un effet positif sur le choix vocationnel.

L'ajustement au collégial

Le mentorat étant avant tout la création d'une relation de soutien et d'attachement, il serait plutôt difficile d'imaginer que l'établissement d'un lien significatif avec une personne, qui a pour rôle de faciliter la transition, n'aurait aucun effet sur cette dimension. C'est la raison d'être du mentorat que d'offrir du soutien et du réconfort dans cette période de transition. Toutefois, l'analyse des résultats indique que la participation au mentorat n'a pas favorisé un meilleur ajustement au collégial. L'absence d'effet pourrait résulter du fait que les étudiants inscrits au programme de mentorat n'avaient pas (ou n'avaient plus) de difficulté particulière d'ajustement. En effet, la promotion du mentorat ayant été axée sur l'indécision vocationnelle, les étudiants qui s'y étaient inscrits avaient peut-être davantage de besoins dans cette sphère de vie. Ceux qui redoutaient un problème d'adaptation ne se sont pas sentis interpellés par ce projet. Par ailleurs, les rencontres de mentorat se sont amorcées tard dans la session (au mois d'octobre pour la plupart). Un encadrement plus étroit des dyades dès le tout début de la session aurait probablement permis de mieux cerner et de gérer spécifiquement les difficultés liées à la transition scolaire.

La motivation scolaire

Les résultats sur la motivation scolaire indiquent que tous les participants à la recherche avaient une motivation intrinsèque déjà très élevée au début de l'année d'études, mais que celle-ci a diminué quelque peu dans les deux groupes au cours des mois suivants, situation sur laquelle le mentorat ne semble pas avoir eu d'effet.

La persévérance scolaire

Notons que le taux de réinscription en 3^e session des étudiants ayant participé à ce projet de recherche est supérieur à 90%, ce qui contraste avec les données statistiques officielles (SRAM) qui indiquent que d'ordinaire seuls les deux tiers des étudiants



persistent dans ce programme d'études au-delà de la première année. À partir des résultats disponibles, il s'avère difficile d'expliquer la situation. Le biais de participation pourrait être en cause : les étudiants participant à des projets de recherche sont peut-être plus motivés, plus organisés et plus enclins à persévérer d'emblée que la population étudiante générale, mais nous ne disposons d'aucune mesure objective à cet effet.

Les résultats peuvent être directement attribuables aux mentors qui ont su accompagner les nouveaux étudiants vers une meilleure compréhension de qui ils sont et ont pu les guider dans la construction de leur identité professionnelle.

CONCLUSION

Le programme de mentorat SHOI a offert la possibilité aux étudiants participants, en première année du collégial en Sciences humaines au Cégep de Saint-Laurent, de mieux se connaître grâce à leur mentor et d'élargir leur réseau social. Nous savons que cette mesure a été appréciée par les participants. Ceux-ci se sont sentis soutenus, écoutés et valorisés par leurs mentors. Notre étude a montré un effet direct significatif sur la connaissance de soi, mais pas sur les autres éléments évalués. Comme pour toute mesure d'aide, qu'elle soit de nature préventive ou d'appoint, l'évaluation quantifiée des retombées n'est pas simple. Peu de mesures d'aide démontrent par ailleurs un taux d'efficacité très élevé malgré les indicateurs de satisfaction des usagers de ces services (Eby et collab., 2008 ; Egege et Kutieleh, 2015 ; Gershenfeld, 2014 ; Husband et Jacobs, 2009 ; Smith, 2008).

L'expérience acquise lors de l'implantation de cette mesure d'aide nous mène à une réflexion portant sur différents aspects du mentorat que nous aimerions partager à l'intention des personnes qui désirent instaurer ce type de programme dans leur établissement. Les aspects que nous considérons comme importants sont les suivants :

- Porter une attention au message véhiculé dans le matériel promotionnel en orientant le discours afin qu'il soit concret et positif pour l'étudiant, et en remplaçant le mot *aide* par des termes qui traduisent concrètement les activités qui seront réalisées dans le cadre de ce service.

- Rencontrer les nouveaux étudiants pour leur expliquer en quoi consiste le mentorat et ne pas hésiter à leur présenter les futurs mentors.
- Mettre sur pied des activités de jumelage permettant aux mentorés de choisir leur mentor.
- Former les mentors et les mentorés sur ce que sont le mentorat, le rôle du mentor, le type d'engagement nécessaire de part et d'autre et le type d'objectifs qu'il est possible d'atteindre à travers cette relation.
- Fournir un encadrement individuel périodique aux mentors pour y aborder le sentiment d'efficacité personnelle. Planifier des rencontres dans lesquelles les mentors sont réunis pour discuter entre eux, pour valider leurs perceptions et pour échanger des pistes de solutions lorsque le lien d'attachement est plus difficile à développer.
- Inciter les mentors à amorcer rapidement les rencontres avec les mentorés, allant même jusqu'à imposer certaines activités en début de session pour dynamiser la relation de mentorat.

Il serait important d'ajouter que le nombre de rencontres des dyades semble jouer un rôle majeur dans l'établissement d'une relation de qualité et efficace. Des rencontres plus fréquentes permettraient d'optimiser l'effet bénéfique que peut apporter le mentorat. D'ailleurs, l'étude de Larose et collab. (2011) sur les effets du mentorat auprès d'étudiants en sciences au collégial montre des effets significatifs sur l'ajustement au collégial, sur le choix de carrière et sur la motivation chez les mentorés ayant eu en moyenne plus de 10 rencontres au cours de l'année scolaire. Aussi le nombre et la fréquence des rencontres sont des éléments importants à déterminer dans un programme de mentorat formel.

En conclusion, le mentorat s'avère une mesure profitable et peut être intégrée à tous les programmes d'études, dans la mesure où le collège est à proximité d'un établissement universitaire. Bien que l'implantation d'un tel programme semble complexe, celui-ci, réalisé dans des conditions optimales, pourra sûrement aider les étudiants à clarifier leur projet de choix de carrière, tout en leur permettant de s'intégrer harmonieusement à leur milieu scolaire. Par ailleurs, les étudiants qui vivent de l'anxiété à leur entrée au collégial, ceux qui aimeraient discuter avec leurs professeurs, mais se trouvent intimidés, ainsi que ceux vivant des lacunes dans leur réseau social et qui ne savent pas vers qui se tourner trouveraient assurément en la personne du mentor un confident et un modèle inspirant. ◆



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BERMAN, J. *Stratégies du tutorat pour favoriser l'apprentissage autonome: L'impact de l'expérience*, essai présenté à la Faculté d'éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2015.

BOISVERT, J. et J. PARADIS. *La motivation chez les garçons et les filles en sciences humaines*, rapport de recherche PAREA, Saint-Jean sur Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2008.

BOURDON, S. et collab. *Famille, réseaux et persévérance au collégial*, rapport de recherche FQRSC-MELS, Action concertée sur la persévérance et réussite scolaire, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2007.

CHESTER, A. et collab. «Peer Mentoring: Supporting Successful Transition for First Year Undergraduate Psychology Students», *Australian Journal of Psychology*, vol. 65, 2013, p. 30-37.

COLLÈGE MONTMORENCY. *La persévérance aux études au Collège Montmorency: une histoire de sens*, recherche et plan d'action institutionnel sur la persévérance aux études, Laval, Direction des études, Collège Montmorency, 2010.

COLLINGS, R., V. SWANSON et R. WATKINS. «The Impact of Peer Mentoring on Levels of Student Wellbeing, Integration and Retention: A Controlled Comparative Evaluation of Residential Students in UK Higher Education», *Higher Education*, vol. 68, 2014, p. 927-942.

COURNOYER, L. *L'évolution de la construction du projet professionnel de collégiennes et de collégiens lors des 18 premiers mois d'études: le rôle des relations sociales*, thèse de doctorat, Sherbrooke, Faculté de l'éducation, Université de Sherbrooke, 2008.

Egege, S. et S. KUTIELEH. «Peer Mentors as a Transition Strategy at University: Why Mentoring Needs to Have Boundaries», *Australian Journal of Education*, vol. 59, 2015, p. 265-277.

FALARDEAU, I. *Sortir de l'indécision*, Québec, Septembre éditeur, 2007.

FRÉCHETTE, N. et C. MIGNAULT. *Recherche sur la persévérance scolaire des étudiants et des étudiantes du programme de sciences humaines*, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, 2010.

GERSHENFELD, S. «A Review of Undergraduate Mentoring Programs», *Review of Educational Research*, vol. 84, 2014, p. 365-391.

HORVATH, A. O. et L. S. GREENBERG. «Development and Validation of the Working Alliance Inventory», *Journal of Counseling Psychology*, vol. 38, 1989, p. 139-149.

HUSBAND, P. A. et P. A. JACOBS. «Peer Mentoring in Higher Education: A Review of the Current Literature and Recommendations for Implementation of Mentoring Schemes», *The Plymouth Student Scientist*, vol. 2, 2009, p. 228-241.

JONES, L. K. «Measuring a Three-dimensional Construct of Career Indecision Among College Students: A Revision of the Vocational Decision Scale – The Career Decision Profile», *Journal of Counseling Psychology*, vol. 36, 1989, p. 477-486.

LAROSE, S. et collab. «Academic Mentoring and Dropout Prevention for Students in Math, Science and Technology», *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 19, n° 4, 2011, p. 419-439.

LAROSE, S. et collab. «Exploration des qualités psychométriques de la version française du Student Adaptation to College Questionnaire», *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, 1996, p. 69-94.

PICARD, F., N. BOUTIN et I. SKAKNI. «La session d'accueil et d'intégration: un nouveau parcours d'accès à l'enseignement supérieur québécois», *Éducation et Sociétés*, n° 26, 2010, p. 29-43.

RHODES, J. E. «A Model of Youth Mentoring», dans DUBOIS, D. L. et M. J. KARCHER (dir.), *Handbook of Youth Mentoring*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2005, p. 30-43.

RHODES, J. E. et D. L. DUBOIS. «Mentoring Relationships and Programs for Youth», *Current Directions in Psychological Science*, vol. 17, n° 4, 2008, p. 254-258.

ROY, J. et N. MAINGUY. *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*, rapport de recherche PAREA. Québec, Cégep de Sainte-Foy, 2005.

ROY, J. et collab. *Identité et abandon scolaire selon le genre en milieu collégial*, rapport de recherche PAREA. Québec, Cégep de Sainte-Foy, 2012.

SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (SRAM). Données extraites du système PSEP (Profil scolaire des étudiants par programme), le 25 octobre 2016.

SHOJAI, S., W. J. DAVIS et P. S. ROOT. «Developmental Relationship Programs: An Empirical Study of the Impact of Peer-mentoring Programs», *Contemporary Issues in Education Research*, n° 7, 2014, p. 31-38.

SMITH, T. «Integrating Undergraduate Peer Mentors into Liberal Arts Courses: A Pilot Study», *Innovation in Higher Education*, n° 33, 2008, p. 49-63.

TRACEY, T. et A. KOKOTOVIC. «Factor Structure of the Working Alliance Inventory», *Psychological Assessment*, vol. 1, n° 3, 1989, p. 207-210.

VALLERAND, R. J. et collab. «Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME)», *Revue canadienne des sciences du comportement*, n° 21, 1989, p. 323-349.

Catherine BEAULIEU est professeure de psychologie et chercheuse au Cégep de Saint-Laurent. Titulaire d'un doctorat en sciences biomédicales et d'une maîtrise en psychologie clinique, elle se consacre entièrement à l'enseignement et à la recherche depuis une quinzaine d'années. Elle s'intéresse particulièrement à la réussite et à la persévérance des étudiants au collégial.

cabeaulieu@cegepsl.qc.ca

Mélissa HENRI est professeure de psychologie et chercheuse au Cégep de Saint-Laurent. Titulaire d'une maîtrise en éducation et spécialisée en métacognition, elle est active dans le réseau collégial depuis maintenant huit ans. Elle a enseigné en milieu carcéral et à la formation continue avant d'intégrer l'enseignement collégial régulier. Elle s'intéresse plus particulièrement au mentorat et à l'orientation professionnelle.

mhenri@cegepsl.qc.ca

Fanny GODIN est professeure de psychologie et chercheuse au Cégep de Saint-Laurent. Le mémoire de cette titulaire d'une maîtrise en psychopédagogie porte sur les retombées d'un programme de mentorat (MIREs) sur la persévérance scolaire des étudiants en sciences et en technologie. Elle enseigne au collège depuis une dizaine d'années. Elle s'intéresse particulièrement à la transition du secondaire au collégial, à la persévérance scolaire et au mentorat.

fgodin@cegepsl.qc.ca