

# **Mentorat et persévérance en sciences humaines**

## **Rapport de recherche PAREA**

La présente recherche a été subventionnée par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Janvier 2017

**Catherine Beaulieu**

**Fanny Godin**

**Mélissa Henri**

Département de Sciences humaines du cégep de Saint-Laurent

Dans le texte qui suit, nous utilisons le générique masculin sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

<b>Auteurs du rapport</b>	Catherine Beaulieu Fanny Godin Mélicca Henri
<b>Auxiliaire de recherche</b> (Cotation et saisie de données)	Julie Beaulieu, étudiante au programme de Sciences humaines, cégep de Saint-Laurent
<b>Consultants en statistiques</b>	Jean Paquet, Ph.D., CÉAMS, Hôpital du Sacré-Cœur de Montréal, Université de Montréal. Christophe Chénier, Doctorant au département des Sciences de l'éducation, UQAM.
<b>Conseillers en recherche :</b>	Simon Larose, Ph.D., Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval. Diane Cyrenne, Ph.D., Département d'étude sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval.
<b>Révision scientifique :</b>	Chantal Provost, Conseillère pédagogique, cégep de Saint-Laurent
<b>Révision linguistique :</b>	Annie Gingras, Département de français et littérature, cégep de Saint-Laurent

**Ce projet a été soutenu par la Direction des Études du cégep de Saint-Laurent. Nous tenons à remercier la coopération de Messieurs Éric Francoeur, David Pilon, Mathieu Cormier ainsi que Mme Carole Lavallée.**

**La réalisation de ce projet n'aurait pu être possible sans l'engagement et la grande générosité de nos mentors. Nous tenons à remercier chaleureusement chacun d'eux : Anh-Li Bourgeois Lagacé, Anne-Élizabeth Benjamin, Caroline Farmer, Inti Salgado, Laurence Coulombe, Marianne Pertuiset-Ferland, Mathilde Pouliot, Sandrine Héroux et Sophie-Laurence St-Aubin. Nous tenons également à remercier tous les étudiants qui ont accepté de participer à ce projet de recherche.**

Les personnes intéressées peuvent se procurer un exemplaire de ce rapport en s'adressant à :

Direction des Études  
Service de recherche, développement et programmes  
Cégep de Saint-Laurent  
625, avenue Sainte-Croix,  
Montréal (Québec) H4L 3X7  
Tél. : (514) 747-6521, poste 7277  
recherche@cegepsl.qc.ca

Publication sous la responsabilité du cégep de Saint-Laurent

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2017

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2017

ISBN : 978-2-920977-56-3.

# Mentorat et persévérance en sciences humaines

Projet de recherche PAREA #PA2014-004

**Catherine Beaulieu, Ph.D.**  
Professeure de psychologie,  
Département de Sciences humaines  
Cégep de Saint-Laurent  
[cabeaulieu@cegepsl.qc.ca](mailto:cabeaulieu@cegepsl.qc.ca)  
514-747-6521 #8310

**Fanny Godin, M.A.**  
Professeure de psychologie,  
Département de Sciences humaines  
Cégep de Saint-Laurent  
[fgodin@cegepsl.qc.ca](mailto:fgodin@cegepsl.qc.ca)  
514-747-6521 #7413

**Mélissa Henri, M.Sc.**  
Professeure de psychologie,  
Département de Sciences humaines  
Cégep de Saint-Laurent  
[mhenri@cegepsl.qc.ca](mailto:mhenri@cegepsl.qc.ca)  
514-747-6521 #7160

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

# Abstract

## Academic Mentoring and Student Perseverance in Social Sciences

Approximately 50% of the 10 000 students who undertake social sciences studies each year at the CEGEP level, will never graduate (SRAM, 2016). Lack of motivation and deficient academic and vocational guidance are the two main motives cited by dropouts (Fréchette & Migneault, 2010; Roy & Mainguy, 2005). Dropouts also characteristically lack positive and successful post-secondary role models (Bourdon et al., 2007). The present study examines the effect of an academic mentoring program over the course of a full school year. The objective of which is to help students adapt to their new CEGEP's environment, clarify academic and vocational choices and motivate towards the attainment of set objectives. 1<sup>st</sup> year social sciences students (mentees) were paired with alumni from their academic programs who have progressed to studies correlated to social sciences at university (mentors). Participation in one to one meetings and group sessions fostered trust and encouraged the development of a constructive relationship. 31 mentees (21F/9M/1n.o.; mean age : 17.7 ±3.01 y.) were compared to 31 subjects in the control group (21F/10M; mean age : 16.9 ±0.43 y.) in a quasi-experimental study design with repeated measures. All subjects completed the Student Adaptation to college Questionnaire (SACQ), the Career Decision Profile Inventory (CDP) and the Academic Motivation Scale (AMS) at 3 points in the school year: August (T1), December (T2) and April (T3). Perseverance was correlated to re-enrolment rates to 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> CEGEP semesters. Mentees benefitted from an average of 6 meetings with their mentor over 29 weeks. At T3, mentees showed increased Self-knowledge compared to the control group, which is a fundamental aspect of vocational orientation. There was however no significant difference on the SACQ and AMS scores or on the re-enrolment rates. Further analysis of the results led us to compare mentees based on the number of meetings with their mentor and the level of agreement concerning pursued goals. Mentees who had more than 6 meetings and higher agreement levels demonstrated an increased adaptation score according to SACQ. More precisely, the improvements relate to personal and academic adaptation and the general bond to their CEGEP. Furthermore, these mentees showed an increased awareness of available professional opportunities and their decisional ability to choose their career. Benefits of mentoring are difficult to evaluate within a short period. We recommend a long-term follow-up to adequately evaluate the impact of mentoring on academic and career progression.

Keywords: Academic mentoring, Academic motivation, CEGEP Adaptation, Career choices, Social sciences, Student Perseverance

## Résumé

### Mentorat et persévérance en sciences humaines

Environ 50% des 10 000 étudiants qui s'inscrivent au programme de Sciences humaines chaque année n'obtiendront jamais leur D.E.C. (SRAM, 2016). Les principaux motifs invoqués par les décrocheurs sont le manque de motivation ainsi qu'un problème d'orientation scolaire et professionnelle (Fréchette et Migneault, 2010; Roy et Mainguy, 2005). Les décrocheurs sont aussi caractérisés par une carence de modèles de réussite post-secondaire (Bourdon et al., 2007). La présente étude examine les effets d'un programme de mentorat offert sur une année scolaire sur l'ajustement au collégial, la clarification du projet scolaire et professionnel, la motivation scolaire et la persévérance. Le mentorat proposé consiste en un jumelage d'étudiants de 1<sup>re</sup> session au programme de Sciences humaines (les mentorés) à des anciens diplômés de ce programme (les mentors) qui étudient maintenant à l'université dans une discipline liée aux sciences humaines. Le mentorat implanté repose sur le développement d'une relation de confiance entre le mentor et le mentoré grâce à des rencontres individuelles et de groupe. L'efficacité a été évaluée à l'aide d'un schéma quasi-expérimental à mesures répétées. 31 mentorés (21F/9H/1s.o.; âge moyen :  $17.7 \pm 3.01$  ans) ont été comparés à 31 participants au groupe témoin (21F/10H; âge moyen :  $16.9 \pm 0.43$  ans) à trois moments de l'année scolaire, soit en août (T1), en décembre (T2) et en avril (T3), à l'aide du questionnaire d'ajustement au collégial (SACQ), de l'échelle de motivation en éducation (EME) et du profil de décision de carrière (CDP). La persévérance a été mesurée à l'aide du taux de réinscription. En moyenne, les mentorés ont bénéficié de 6 rencontres de mentorat étalées sur 29 semaines. À T3, les mentorés ont montré une amélioration de la connaissance de soi, aspect fondamental de la clarification du choix vocationnel. Cependant, il n'y a eu aucune différence significative sur les mesures de l'ajustement au collégial, de la motivation et du taux de réinscription. Les mentorés ont été comparés entre eux selon le nombre de rencontres de mentorat et le degré d'accord sur les buts poursuivis. Il en ressort que les mentorés qui ont eu plus de 6 rencontres et un accord élevé avec leur mentor sur les buts poursuivis montrent un meilleur ajustement au collégial relativement aux dimensions de l'attachement à l'institution ainsi que de l'ajustement personnel et scolaire. Ils montrent aussi une meilleure connaissance des professions, et de la capacité décisionnelle en lien avec le choix de carrière. L'effet du mentorat est difficile à évaluer à court terme. Un suivi à long terme est recommandé pour évaluer l'effet du mentorat sur le cheminement scolaire et professionnel.

Mots clés : Ajustement au collégial, choix de carrière, mentorat scolaire, motivation, sciences humaines, persévérance

## Table des matières

Chapitre I .....	2
1. La description du problème et l'état de la question.....	2
1.1. La persévérance en Sciences humaines .....	2
1.2. Les facteurs de réussite et de persévérance.....	3
1.3. L'indécision vocationnelle des étudiants du collégial .....	5
1.4. Le mentor, un modèle de persévérance scolaire .....	7
1.4.1. Le mentorat, une relation de soutien .....	7
1.4.2. Le mentorat développemental : le cadre théorique .....	8
1.4.3. Évaluation de l'efficacité du mentorat en milieu scolaire.....	8
1.4.3.1. Le mentorat offert par les employés de l'institution.....	9
1.4.3.2. Le mentorat par les pairs .....	11
1.4.3.3. Les caractéristiques du mentorat exemplaire.....	13
1.5. En résumé.....	14
Chapitre II.....	16
2. Les objectifs du projet de recherche .....	16
2.1. L'objectif général.....	16
2.2. Les objectifs spécifiques .....	16
Chapitre III.....	19
3. Les méthodes utilisées .....	19
3.1. Implantation du programme de mentorat.....	19
3.1.1. Le recrutement des mentorés.....	20
3.1.2. Le recrutement et la sélection des mentors (étudiants universitaires).....	21
3.1.3. Formation des mentors .....	22
3.1.4. Le processus de jumelage mentor-mentoré.....	24
3.2. Évaluation du programme de mentorat.....	25
3.2.1. Les participants au projet de recherche .....	25
3.2.2. Le protocole de recherche et les instruments de mesure.....	26
3.2.2.1. Le questionnaire d'ajustement au collégial (SACQ).....	27
3.2.2.2. Le profil décisionnel du choix de carrière (CDP).....	28
3.2.2.3. Le profil motivationnel en éducation (EME) .....	28
3.2.2.4. L'inventaire d'alliance relationnelle (S-WAI) .....	29
3.2.2.5. L'échelle de comportements de soutien en mentorat (AMBS – Academic Mentoring Behavior Scale).....	29

3.2.3. Le traitement statistique des données.....	30
3.3. Les considérations éthiques .....	30
Chapitre IV.....	32
4. Les résultats .....	32
4.1. Analyses préliminaires.....	32
4.2. Respect de la procédure expérimentale.....	32
4.3. Qualité de la relation de mentorat.....	36
4.4. Les effets du mentorat sur l’ajustement au collégial, l’orientation professionnelle et la motivation scolaire .....	39
4.4.1. L’ajustement au collégial .....	39
4.4.2. L’orientation professionnelle .....	42
4.4.3. La motivation scolaire.....	44
4.5. Effet du projet SHOI sur la persévérance et le rendement scolaire .....	44
Chapitre V.....	47
5. Conclusions et discussion.....	47
5.1. Les limites du plan de recherche.....	47
5.2. Les limites du développement d’une relation de confiance.....	49
5.3. Les effets directs du mentorat .....	50
5.3.1. La clarification du projet d’orientation scolaire et professionnelle.....	50
5.3.2. L’ajustement au collégial .....	52
5.3.3. La motivation scolaire.....	53
5.3.4. La persévérance scolaire .....	54
5.4. Perspectives futures .....	56
Chapitre VI.....	59
6. Les retombées sur le développement de l’enseignement collégial .....	59
Références bibliographiques.....	62
ANNEXE A - .....	72
ANNEXE B - .....	73
ANNEXE C - .....	77
ANNEXE D - .....	80

## Liste des tableaux

Tableau 1	Le profil sociodémographique des participants.....	34
Tableau 2	Le rendement scolaire au secondaire par discipline.....	35
Tableau 3	Statistiques descriptives de l'Inventaire d'alliance de travail complété dans le cadre de la relation de mentorat .....	36
Tableau 4	Évaluation de la qualité de la relation de mentorat par les mentorés à l'aide de l'Échelle des comportements de soutien en mentorat (AMBS) en T3 (statistiques descriptives).....	37
Tableau 5	Moyennes et écarts types aux échelles des questionnaires pour les groupes de mentorés et témoin aux 3 temps de l'expérimentation.....	38

## Liste des figures

Figure 1	Effet du nombre de rencontres de mentorat sur l'attachement à l'institution .....	40
Figure 2	Effet de la congruence des buts poursuivis sur l'ajustement personnel... 41	41
Figure 3	Effet de la congruence des buts poursuivis sur l'ajustement scolaire..... 41	41
Figure 4	Effet de la qualité de la relation de mentorat sur la connaissance des professions..... 43	43
Figure 5	Effet de la qualité de la relation de mentorat sur la capacité décisionnelle .....	43

# **Chapitre I**

## **La description du problème et l'état de la question**

## Chapitre I

### 1. La description du problème et l'état de la question

L'enjeu de la persévérance scolaire au collégial se situe aux confins d'une quête identitaire où l'étudiant est appelé à faire des choix qui auront une incidence sur son cheminement futur. L'objectif de cette étude est d'implanter un accompagnement de type mentorat auprès d'étudiants de 1<sup>re</sup> année du collégial en sciences humaines et d'en évaluer l'effet sur l'ajustement au collégial, la certitude vocationnelle et la persévérance dans le programme d'études.

#### 1.1. La persévérance en Sciences humaines

Dans le secteur collégial, le programme préuniversitaire de Sciences humaines est celui qui accueille le plus grand nombre d'étudiants, soit environ 10 000 étudiants par cohorte (SRAM, 2016). Plus du quart des étudiants qui passent directement du secondaire au collégial s'inscrivent à ce programme dont environ 60% de filles (Massicotte, 2010).

Le problème de la persévérance scolaire est un enjeu important du programme de Sciences humaines. La persévérance scolaire, définie par la persistance de l'étudiant dans le programme d'études, est évaluée par le taux de réinscription<sup>1</sup> d'une session à l'autre et par le taux de diplomation<sup>2</sup>. Au cours des 5 dernières années, le taux de réinscription à la 3<sup>e</sup> session (MCMP) dans ce programme est de 62,2% pour l'ensemble des étudiants du réseau des collèges publics francophones (SRAM, 2016). Ces données indiquent qu'environ 38% des étudiants de ce programme auront modifié leur parcours scolaire au terme de la première année d'études. De 2010 à 2014, en moyenne 55,9% des garçons se sont réinscrits comparativement à 66,4% des filles: une différence de plus de 10% entre garçons et filles (SRAM, 2016). Une étude réalisée par le Collège Montmorency (2010,

<sup>1</sup> Le taux de réinscription est le pourcentage d'étudiants de la cohorte d'origine qui sont réinscrits à la session suivante soit dans le même collège dans le même programme (MCMP), ou encore dans l'ensemble du réseau, soit le taux de réinscription tout collège, tout programme (TCTP).

<sup>2</sup> Le taux de diplomation (MCMP ou TCTP) est le pourcentage d'étudiants de la cohorte d'origine qui ont obtenu leur diplôme. Les taux de diplomation présentés sont ceux calculés après 2 années d'études dans le programme (en temps requis) ou après 4 ans.

p.43) révèle que la décision de quitter le programme d'étude ou le collège est plus fréquente au cours de la première année d'étude. Cette modification du parcours scolaire aura une incidence sur le taux de diplomation. En moyenne, 28,8% des étudiants des cohortes de 2008 à 2011 ont diplômé (MCMP) en 2 ans. Le taux de diplomation (TCTP) des étudiants initialement inscrits en Sciences humaines se situe aux environs de 58% après 4 ans d'études (SRAM, 2016) et variera peu par la suite. On note également une grande disparité entre les garçons et les filles. Pour les cohortes de 2008 à 2011<sup>3</sup>, le taux moyen de diplomation des garçons après 4 ans d'études (TCTP) est de 18,3% inférieur à celui des filles [47,1% garçons – 65,4% filles] (SRAM, 2016).

## **1.2. Les facteurs de réussite et de persévérance**

Depuis une vingtaine d'années, plusieurs études ont tenté de cerner les principaux facteurs liés à la réussite et à la persévérance des jeunes au collégial (Vasseur, 2015). La moyenne générale au secondaire<sup>4</sup> (MGS) est l'indicateur le plus important pour prédire la réussite ou l'échec des cours en première session au collégial (Beaulieu et al., 2015; Cantin et Dubuc, 1995, p.64; Ragusich et Akhras, 2000; Terrill et Ducharme, 1994 dans Archambault et Aubé, 1996, p.10). Les étudiants qui ont une MGS inférieure à 70% sont considérés comme étant à risque d'échec scolaire (Gingras et Terrill, 2006). Environ 7% des filles et 13,5% des garçons nouvellement admis en Sciences humaines présentent une MGS inférieure à 70% (SRAM, 2016). De plus, Paradis (2000) a démontré que plus de la moitié des étudiants qui ont échoué plus de 50% de leurs cours en 1<sup>re</sup> session et dont la MGS se situe entre 70% et 74%, ont abandonné les études collégiales. Ainsi, la notion d'étudiants à risque pourrait s'étendre aux étudiants dont la MGS est inférieure à 75%. En 2015, 32,9% des étudiants admis en Sciences humaines présentaient une MGS inférieure à 75% (SRAM, 2016).

Peu d'études ont réussi à départager les facteurs de risque liés à la réussite des cours de ceux liés à la persévérance scolaire. Bien que la MGS soit le facteur le plus important pour prédire le rendement scolaire, le lien entre la MGS et la persévérance n'est pas aussi

<sup>3</sup> Ce sont les plus récentes données disponibles pour le taux de diplomation après 4 ans d'études dans le programme.

<sup>4</sup> La MGS est la moyenne de l'ensemble des notes obtenues en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire.

direct. La réussite peut être expliquée par une interaction de facteurs dont les valeurs des étudiants à l'égard de l'éducation et de la réussite (importance de l'effort, du diplôme, du dépassement de soi, etc.), par des facteurs personnels liés au bien-être (consommation d'alcool et de drogues, stress, problèmes de santé mentale, etc.), par des facteurs d'apprentissage (répertoire de stratégies cognitives et métacognitives, méthodes de travail, gestion du temps, etc.) ainsi que par des facteurs institutionnels (taille de l'établissement, choix de programmes, accessibilité des mesures d'aide, approches pédagogiques, etc.) (Archambault et Aubé, 1996; Beauchamp et al., 2008; Bissonnette, 2003; Filion, 1999; Lalonde, 2011; Larose et Roy, 1992; Paradis, 2000; Rivière, 2000; Roy, 2015; Roy et Mainguy, 2005; Sauvé et al., 2006; Vasseur, 2015). Par ailleurs, l'importance des réseaux sociaux et familiaux ainsi que l'environnement économique (soutien financier des parents et accès à l'aide au financement) auraient des effets plus importants sur la persévérance scolaire que sur la réussite (Roy, 2015; Roy et Mainguy, 2005, p.61). C'est d'ailleurs ce que suggèrent Bourdon et al. (2007) dans l'étude des réseaux sociaux des étudiants aux parcours improbables<sup>5</sup>. La scolarité des parents, et en particulier de la mère, exerce une grande influence sur la persévérance scolaire. De plus, la présence de modèles adultes ayant entrepris des études post-secondaires dans le réseau social extérieur à la famille semble favoriser la persévérance au collégial (Bourdon et al., 2007).

Une étude réalisée auprès des cégépiens rapporte que 16% des étudiants pensent « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner leurs études (Roy et Mainguy, 2005, p.29). Les principaux motifs d'abandon sont liés à l'orientation professionnelle pour 37% des étudiants, au manque d'intérêt pour 21% (principalement les garçons) et aux difficultés scolaires pour 14% (principalement les filles) (Roy et Mainguy, 2005). Quant à ceux qui ont effectivement abandonné les études, la charge de travail est le motif le plus important (31%) suivi d'une remise en question du choix de programme d'études (17%) (Roy et Mainguy, 2005). Une enquête réalisée auprès d'étudiants qui ont soit changé de programme soit abandonné arrive à des conclusions semblables : le manque de motivation, le manque d'intérêt pour les cours, des attentes erronées à l'égard du

---

<sup>5</sup> Les parcours improbables réfèrent, d'une part, à des étudiants performants qui, contre toute attente, interrompent leurs études et, d'autre part, à des étudiants à risque qui, contre toute attente, persévèrent dans le programme d'études.

programme d'étude et une orientation mal définie sont des facteurs déterminants de l'abandon (Collège Montmorency, 2010). Plus spécifiquement en sciences humaines, Fréchette et Migneault (2010) rapportent que les motifs d'abandon les plus fréquents mentionnés par une population de décrocheurs sont les problèmes de motivation et d'orientation professionnelle, qui caractérisent respectivement 75% et 60% d'entre eux. Les décrocheurs avaient le désir d'entreprendre des études collégiales et universitaires, mais plusieurs d'entre eux (27%) s'étaient inscrits avec l'intention de se réorienter.

La clarté du projet d'orientation scolaire se trouve au cœur de la persévérance et de la motivation des étudiants (Boisvert et Paradis, 2008; Collège Montmorency, 2010, Falardeau, 2007; Roy et al., 2012). L'indécision vocationnelle est également associée à un rendement scolaire plus faible (Forner et Autret, 2002 dans Picard, 2015) et à une négation de l'importance de la réussite (Rivière, 2000). Une intervention plus directe sur l'orientation scolaire et professionnelle au collégial pourrait favoriser la réussite et la persévérance (Boisvert et Paradis, 2008; Falardeau, 2012; Roy et al., 2012).

### **1.3. L'indécision vocationnelle des étudiants du collégial**

L'indécision vocationnelle est définie par l'incapacité d'une personne à effectuer un choix de carrière et caractérise également une personne qui éprouve une incertitude à l'égard du choix de carrière envisagé (Falardeau, 2007). Deux profils d'indécision distinguent les jeunes : l'indécision passagère ou développementale est une suspension temporaire de l'action de décider en vue de clarifier le choix de carrière. Elle est inhérente au processus décisionnel et diminue avec le temps au fur et à mesure que les choix se précisent. Comme le souligne Boutin (2011), il y a un décalage entre le processus développemental et le parcours scolaire, celui-ci incitant à effectuer un choix vocationnel alors que l'étudiant n'est pas nécessairement prêt à le faire. Une plus grande maturité, une meilleure connaissance de soi et le passage du temps favorisent la prise de décision quant à l'orientation professionnelle. L'indécision chronique, quant à elle, réfère à une incapacité à effectuer un choix et persiste dans le temps indépendamment du processus de maturation (Falardeau, 2012; Guay et al., 2006).

L'indécision vocationnelle est une étape normale du développement identitaire des jeunes du collégial. Le tiers des étudiants de 1<sup>re</sup> session au collégial vivent de l'indécision scolaire (indécision quant au parcours scolaire) alors que 36% vivent de l'indécision professionnelle (indécision quant au choix de carrière) (Picard et al., 2010). Fait à noter, il n'y a pas de différence entre les garçons et les filles quant à la proportion d'étudiants manifestant de l'indécision scolaire (Boutin, 2011; Falardeau-Alain, 2013), mais une différence existe cependant quant aux facteurs sous-jacents à l'indécision : le manque de connaissance de soi est considéré comme plus important chez les filles alors que le manque de connaissance à l'égard des professions et des parcours scolaires est plus important chez les garçons (Boutin 2011).

Cournoyer (2008) s'est intéressé aux étapes de la construction du projet vocationnel chez les étudiants du collégial, principalement en Sciences humaines. L'absence de démarches quant à l'orientation professionnelle au cours de la première session du collégial caractérise 9 étudiants sur 10, qu'ils aient ou non un projet de carrière défini. Le chercheur montre que c'est l'intérêt soudain pour une discipline ou l'enseignement d'un professeur qui amènera l'étudiant à poser des actions de clarification du projet. Falardeau-Alain (2013) a mis en évidence que les étudiants du collégial qui ont déjà en tête un choix de carrière présentent une motivation intrinsèque<sup>6</sup> plus élevée que les autres, alors que les étudiants indécis sont motivés de façon extrinsèque<sup>7</sup>. La motivation intrinsèque est associée à un niveau plus élevé d'aspirations professionnelles et, en conséquence, est favorable à la persévérance (Litalien et Guay, 2010). Le modèle motivationnel d'aspirations professionnelles de Litalien et Guay (2010) suggère qu'un fort sentiment d'attachement aux pairs et à l'institution est ultimement associé à un niveau élevé d'aspirations professionnelles par l'intermédiaire du sentiment de compétence et de la motivation intrinsèque. Selon ces auteurs, miser sur l'intégration sociale des étudiants par la réalisation d'activités et le développement de contacts personnalisés comme le parrainage ou le mentorat par les pairs aurait pour effet d'augmenter la motivation scolaire et de favoriser la persévérance. En effet, la présence

---

<sup>6</sup> La motivation intrinsèque réfère au fait de faire une activité pour le plaisir et à la satisfaction que l'on en retire pendant la pratique de l'activité. (Vallerand et coll, 1989, p.324).

<sup>7</sup> La motivation extrinsèque réfère au fait de faire une activité pour en retirer quelque chose de plaisant ou pour éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée (Vallerand et coll, 1989, p.326).

de modèles ayant réussi des études supérieures qui sont accessibles dans le réseau social de l'étudiant est typique de ceux qui persévèrent (Bourdon et al., 2007).

Une idée claire du choix vocationnel peut se traduire par la mise en place de buts à poursuivre dans le parcours scolaire, d'une motivation accrue à réussir et, ainsi, peut favoriser la persévérance. Bien que les cégépiens reconnaissent le besoin d'être accompagnés et mieux informés sur les choix de carrière (CSE, 2002; Roy et al., 2012), ils sont peu enclins, en 1<sup>re</sup> session, à utiliser les ressources offertes par l'établissement (Bourdon et al., 2007) et préfèrent expérimenter par eux-mêmes (Roy et al., 2012). Le défi est de favoriser l'intégration à l'établissement scolaire et la persévérance par l'accès à des modèles intéressants pour permettre aux étudiants de poursuivre leur découverte d'eux-mêmes et leur processus de clarification vocationnelle.

#### **1.4. Le mentor, un modèle de persévérance scolaire**

##### 1.4.1. Le mentorat, une relation de soutien

Le mentorat consiste en une relation dans laquelle une personne ayant de l'expérience ou des connaissances dans un domaine (le mentor) offre différentes formes de soutien à une autre personne plus jeune ou ayant moins d'expérience (le mentoré) (Houde, 2009; Larose et Tarabulsky, 2013; Roy et Potvin, 2014). Selon Houde (2009, p.24), le mentor apparaît comme une figure d'identification qui joue un rôle dans la formation de l'identité du mentoré en favorisant le développement de son identité personnelle et professionnelle. En plus de servir de modèle, le mentor a le rôle de guider, d'informer, de soutenir, d'encourager et de conseiller son mentoré selon les besoins qu'il manifeste (Houde, 2009; Légaré, 2000; Roy et Potvin, 2014). À la différence du tutorat qui consiste essentiellement en une mesure d'aide à l'apprentissage scolaire, le mentorat offre une forme de soutien élargi en touchant les aspects affectif, social et vocationnel grâce à l'expérience du mentor et au capital social et culturel dont il bénéficie dans l'établissement scolaire.

#### 1.4.2. Le mentorat développemental : le cadre théorique

Le modèle développemental du mentorat élaboré par Rhodes (2005) offre les assises théoriques de la conceptualisation d'un programme de mentorat visant à préciser le projet vocationnel et à améliorer la persévérance. Une relation de mentorat de qualité basée sur la confiance, l'empathie et l'entente mutuelle aura pour effet de permettre au jeune de s'engager davantage dans son projet de vie par l'enrichissement de son développement socio-émotif, cognitif et identitaire. Sur le plan socio-émotif, la relation de mentorat permet de développer des compétences sociales et une plus grande confiance en soi. Sur le plan cognitif, elle permet de faire émerger les processus cognitifs complexes nécessaires à la résolution de problèmes et à la prise de décision. Enfin, le développement identitaire est soutenu par la présence d'un modèle de réussite et de persévérance ayant des valeurs et une attitude positives à l'égard de l'étudiant (Larose, 2012; Rhodes, 2005; Rhodes et DuBois, 2008). L'analyse qualitative de plusieurs relations de mentorat a permis à Ward et al. (2014) d'identifier les principaux leviers d'efficacité du mentorat, dont le rôle de guide et de conseiller du mentor, le soutien affectif, l'accompagnement (*companionship*) qu'il offre et le fait qu'il soit un modèle. Par l'intervention de ces leviers, le mentorat est réputé avoir des effets bénéfiques sur le soutien social, le bien-être de la personne, le développement de nouvelles compétences scolaires par le dialogue et le développement d'une identité positive (Zevallos et Washburn, 2014).

#### 1.4.3. Évaluation de l'efficacité du mentorat en milieu scolaire

Il existe une multitude d'études sur le mentorat, mais l'évaluation de l'efficacité des programmes de mentorat se bute à au moins deux obstacles, soit la conception même de ce qu'est le mentorat ainsi que l'absence de mesures objectives de ses effets (Eby et al., 2008; Husband et Jacobs, 2009). La diversité des définitions données au mentorat d'une étude à l'autre rend difficile la comparaison des effets (Egege et Kutieleh, 2015). Plusieurs études prétendent avoir implanté un programme de mentorat, mais n'expliquent pas en quoi consiste le mentorat; le simple jumelage d'étudiants ne constitue pas en soi du mentorat. Il est difficile de trouver des points communs entre les différentes formes de mentorat, ce qui limite grandement la généralisation des résultats (Egege et Kutieleh, 2015). Par ailleurs, plusieurs études ne font qu'évaluer le taux de fréquentation et la

satisfaction de la clientèle sans s'attarder à savoir si le programme de mentorat a effectivement rencontré les buts poursuivis (Smith, 2008; Hall et Jaugietis, 2011). D'après deux méta-analyses portant sur des programmes de mentorat avec groupe témoin et utilisant des données quantitatives, le mentorat scolaire a des effets plus importants sur la performance scolaire que sur les variables vocationnelles et motivationnelles (Drouin, 2005; Eby et al., 2008). Il est à noter que le rendement scolaire est la mesure la plus fréquemment utilisée dans ces études. En milieu scolaire, les mentors peuvent être des pairs ou encore des employés de l'institution d'enseignement comme des enseignants. La plupart du temps, les rencontres de mentorat prennent la forme de dyades au cours desquelles le mentor et son mentoré discutent ou réalisent une activité (sportive, culturelle, sociale, scolaire, etc.) (Larose et al., 2015). Ces rencontres s'échelonnent de quelques semaines à plus d'une année.

Dans une revue des écrits sur le mentorat publiés entre 2008 et 2012, Gershenfeld (2014) répertorie seulement 20 études de mentorat scolaire pour lesquelles il y a une forme d'évaluation des effets. Plusieurs de ces études rapportent des effets positifs du mentorat sur le rendement scolaire, le développement personnel, la transition scolaire, la rétention et la persévérance, l'appartenance et le sentiment d'engagement à l'institution. Par contre, la majorité d'entre elles (15/20) ne comporte pas de groupe témoin et plusieurs d'entre elles n'ont pas inclus de mesures initiales afin d'avoir une mesure de l'évolution de l'étudiant à travers le temps (Gershenfeld, 2014).

#### ***1.4.3.1. Le mentorat offert par les employés de l'institution***

Quelques institutions ont expérimenté le mentorat en demandant à des enseignants volontaires d'être mentors. Le mentorat professeur-étudiant à l'université (toutes disciplines confondues), d'une durée d'un an, est associé à une amélioration de la réussite et à une diminution du taux d'abandon des étudiants (Campbell et Campbell, 1997; Packard 2004). Des étudiants universitaires en biologie et en médecine ont participé à un programme de mentorat consistant à se joindre à un chercheur et son équipe pour participer à un projet de recherche. Les mentorés ont mentionné que la participation à ce programme les a aidés dans leur choix de carrière comparativement à un groupe témoin

(Yaffe et al. dans Gershenfeld, 2014, p.368 et p.374). Cette forme d'aide s'appuie sur l'influence d'un modèle et l'acquisition de connaissances propres à un domaine d'expertise, mais s'agit-il vraiment de mentorat? Le but, la structure, les activités et les modalités des rencontres ne sont pas connues et les mesures sont subjectives. Il est impossible de faire le constat que la clarification de l'orientation professionnelle est directement liée au mentorat.

Quelques programmes d'accompagnement de type professeur-étudiant ont été implantés dans le secteur collégial. Le programme Exigence-Intégration<sup>8</sup>, consistant en un parrainage entre un étudiant de première session et un employé du collège ainsi que la participation à des activités parascolaires, a eu un effet significatif sur l'ajustement au collégial, mais aucun effet sur la réussite et la persévérance (Cantin et Dubuc, 1995). Archambault et Aubé (1996) ont évalué l'effet d'un encadrement personnalisé initié par l'enseignant pendant une session sur un groupe d'étudiants considérés à risque<sup>9</sup> comparativement à un groupe témoin. Cette méthode a entraîné une amélioration de la réussite chez les étudiants du groupe expérimental, mais n'a eu aucun impact sur la persévérance scolaire. Le programme « Cheminement Zénith » au collégial combinait au mentorat professeur-étudiants d'autres mesures impliquant une démarche réflexive du mentoré à travers des cours visant la connaissance de soi. Ce programme s'adressait principalement aux étudiants en situation d'échecs multiples. Bien que les étudiants du programme se soient distingués du groupe témoin sur la variable de connaissance de soi, non seulement n'ont-ils pas mieux réussi leurs cours mais, en plus, les garçons inscrits en sciences humaines ont échoué significativement plus de cours que le groupe témoin à la suite de cette intervention (Monaghan et Chaloux, 2004). Une analyse ultérieure de ces résultats a cependant mis en cause la qualité du lien de mentorat; une forte alliance de mentorat est associée à une amélioration des compétences scolaires et de la persévérance chez les garçons alors qu'un lien non significatif est associé à une détérioration de la réussite et des compétences scolaires (Larose et al., 2005; Larose et al., 2010).

---

<sup>8</sup> Le programme Exigence-Intégration a été implanté au cégep régional de Lanaudière à Joliette en 1991-1992.

<sup>9</sup> La notion d'élève à risque est débattue longuement dans cette étude tous les élèves semblant être initialement « à risque », notamment en raison du facteur de transition entre le secondaire et le collégial.

### ***1.4.3.2. Le mentorat par les pairs***

Dans les pays occidentaux, divers programmes de mentorat sont mis en place dans le but de soutenir les étudiants qui commencent leurs études universitaires sur les plans scolaire et social. L'étude de Collings et al. (2014) rapporte que les étudiants jumelés à un mentor montrent une meilleure adaptation à l'institution. Cependant, aucune mesure pré-test n'a été effectuée. Selon cette étude, le mentorat n'a pas d'effet sur l'estime de soi et le soutien social. Par contre, alors que les affects négatifs augmentent dans le groupe témoin, ils diminuent chez les mentorés. De plus, 4 fois moins de mentorés songent à abandonner leurs études après 10 semaines. Bien que les résultats soient prometteurs, la comparaison des deux groupes est hasardeuse puisqu'ils proviennent de deux universités différentes et peuvent donc refléter un effet d'établissement. Le mentorat consistait en des rencontres individuelles au rythme d'une fois par semaine, mais il n'y avait pas de suivi des mentors ni de leurs activités. Les auteurs rapportent que 53% des mentorés n'ont vu leur mentor qu'une seule fois, ce qui ne correspond pas à une relation de mentorat (Rhodes et DuBois, 2008). Une relation soutenue à plus long terme pourrait avoir un effet plus important. Un jumelage entre des étudiants de 1<sup>re</sup> année en comptabilité avec des étudiants plus expérimentés à raison d'une rencontre par semaine pendant 6 semaines visant spécifiquement un soutien scolaire a eu un effet sur la performance scolaire (Fox et al., 2010 dans Gershenfeld, 2014, p. 368-369). Ce type de jumelage ressemble davantage à du tutorat qu'à du mentorat, considérant que les interventions sont axées sur les compétences scolaires. Dans des programmes d'études universitaires liés aux professions humaines, le jumelage d'étudiants en 1<sup>re</sup> année à des étudiants en dernière année du programme montre des effets sur la transition scolaire, l'attachement à l'institution et la rétention des étudiants; cependant, l'absence de groupe contrôle dans ces études ne permet pas d'exclure l'effet de temps et de maturation (Chester et al., 2013; Hall et Jaugietis, 2011).

Le programme de mentorat mis sur pied par Leidenfrost et al. (2014) favorise le jumelage d'étudiants de 1<sup>re</sup> année en psychologie à l'université à des étudiants plus expérimentés de ce programme d'étude. Les mentors sont formés dans le cadre d'un cours sur la relation d'aide. Il s'agit d'un programme de mentorat formel de 5 rencontres :le

programme est échelonné sur 15 semaines (1 semestre) et les rencontres sont combinées à des échanges par communications électroniques. Seuls les effets sur le rendement scolaire ont été mesurés. Il appert que les mentorés ont une moyenne des notes en 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup> année supérieure aux étudiants du groupe témoin. De plus, le nombre de cours réussis est significativement supérieur.

Shojai et al. (2014) ont expérimenté un programme de mentorat de groupe auprès d'étudiants universitaires considérés à risque (c'est-à-dire dont le dossier scolaire à l'entrée dans le programme d'étude est faible). Ce programme de mentorat axé sur le développement des compétences scolaires (méthodologie, autorégulation, motivation et connaissance de l'institution) pendant 14 semaines a favorisé l'amélioration des résultats scolaires du premier semestre. Cette amélioration s'est maintenue un an plus tard. L'amélioration de la réussite chez le mentoré peut résulter de l'amélioration de la confiance en soi, d'un meilleur ajustement à l'institution ou encore de la clarification du projet vocationnel et, inversement, il est possible que l'amélioration de la réussite favorise la confiance en soi, l'ajustement à l'institution et la motivation. Est-ce la qualité relationnelle, les acquis méthodologiques ou le simple fait de se savoir soutenu qui a eu un effet sur le rendement scolaire? Il demeure ardu d'identifier spécifiquement les effets directs d'une relation de mentorat.

Peu d'études portent sur le mentorat à caractère vocationnel en milieu scolaire. Le modèle développemental de Rhodes (2005), notamment quant au développement identitaire, a été mis en application dans un programme de cyber-mentorat en vue de consolider l'identité professionnelle d'étudiants universitaires en travail social. Le programme a eu des effets positifs sur le sentiment d'identité professionnelle et la validation du choix de carrière. Toutefois, la petite taille de l'échantillon limite la portée des résultats (Cascio et Gasker, 2001).

Les activités de mentorat par les pairs sont peu présentes dans le milieu collégial contrairement au milieu universitaire. MIREs, un programme de mentorat implanté dans le milieu collégial visant la rétention des femmes dans les carrières scientifiques a obtenu

des résultats probants (Larose et al., 2011). MIREs consistait en un jumelage d'étudiants de 1<sup>re</sup> session du collégial en sciences et technologie à des étudiants universitaires dans des programmes de sciences. Il s'agissait d'un programme de mentorat formel comportant 16 rencontres d'une heure réparties sur l'année scolaire (2 sessions) auxquelles s'ajoutaient des visites dans des centres de recherche et des conférences dans des industries liées au domaine d'études. À terme, le programme a eu des effets positifs significatifs sur la motivation scolaire, le choix de carrière, la réussite et la persévérance. Le taux de réinscription des étudiants mentorés fut de 10% supérieur à celui des étudiants du groupe témoin (Larose et al., 2011).

#### ***1.4.3.3. Les caractéristiques du mentorat exemplaire***

La recherche des conditions dans lesquelles le mentorat a des effets positifs significatifs a mené à une liste de pratiques favorables au succès de ces programmes. L'efficacité du mentorat est accrue lorsque celui-ci est individuel, en face à face, qu'il s'échelonne sur au moins 6 mois et repose sur l'établissement d'ententes claires dès le départ quant aux objectifs et buts visés (Eby et al., 2013; Larose, 2012; Rhodes et DuBois, 2008). La formation et la supervision des mentors sont essentielles à l'établissement d'une relation significative de mentorat formel (Larose et al., 2005; Larose et Tarabulsky, 2013, Poling 2015). Une attention particulière doit être portée au recrutement et à la sélection des mentors. En plus d'être des modèles de réussite et de persévérance, les mentors doivent présenter de grandes habiletés interpersonnelles. Rappelons que Larose et al. (2005) ainsi que Karcher (2005) ont montré qu'un lien de mentorat insatisfaisant a des effets délétères sur la performance scolaire, l'estime de soi et les habiletés sociales. Le jumelage basé sur des intérêts communs facilite également l'établissement du lien. L'alliance mentor-mentoré s'établit par le partage d'activités ou de discussions choisies par le mentoré. Enfin, la reconnaissance et l'engagement du milieu institutionnel (la Direction de l'établissement) dans les programmes de mentorat semblent également jouer un rôle important (Larose, 2012).

### **1.5. En résumé**

Dans le réseau collégial, les étudiants de Sciences humaines représentent le plus grand nombre d'étudiants qui abandonnent leurs études, du moins temporairement. Le principal motif d'abandon des décrocheurs en Sciences humaines, au-delà du manque de motivation, est un problème d'orientation scolaire. Bien que l'indécision vocationnelle soit inhérente au cheminement collégial, les étudiants en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> session font peu de démarches par eux-mêmes afin de préciser leur choix de carrière. Les démarches de validation du choix de carrière se produisent une fois que l'étudiant a été séduit par un cours ou une discipline. Rencontrer davantage de modèles signifiants leur donnant un aperçu concret de la réalité professionnelle permettrait aux mentorés d'établir un meilleur arrimage entre les études collégiales, les études universitaires et le monde professionnel, principalement pour les garçons qui connaissent mal les parcours scolaires et les options professionnelles (Boutin, 2011). D'ailleurs, les décrocheurs sont caractérisés par une carence de modèles de réussite post-secondaire (Bourdon et al., 2007). Le jumelage avec un étudiant universitaire ayant déjà traversé ce processus d'élaboration du projet vocationnel pourrait faciliter le cheminement scolaire de l'étudiant, stimuler l'intérêt aux études et améliorer la persévérance. Pour établir un lien de confiance et de crédibilité au plan vocationnel, le mentor doit être un modèle de persévérance scolaire et connaître suffisamment le milieu universitaire et ses exigences. Les jeunes mentors ayant franchi diverses étapes du processus décisionnel relatif au choix de carrière seront fraîchement outillés pour soutenir les jeunes collégiens dans leur processus décisionnel. Ainsi, l'étudiant universitaire en 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> année de son programme d'études est privilégié par rapport à un étudiant du collégial pour ce type de mentorat. En conséquence, un programme de mentorat formel pourrait favoriser un soutien cognitif, affectif et vocationnel auprès de l'étudiant du collégial.

## **Chapitre II**

### **Les objectifs du projet de recherche**

## Chapitre II

### 2. Les objectifs du projet de recherche

#### 2.1. L'objectif général

Implanter et évaluer expérimentalement les effets d'un programme de mentorat en Sciences humaines sur l'ajustement au collégial, la certitude vocationnelle, la motivation scolaire et la persévérance scolaire.

#### 2.2. Les objectifs spécifiques

1) Évaluer l'effet du mentorat sur la transition du secondaire au collégial

- Hypothèse : À la fin du programme de mentorat, le groupe de mentorés obtiendra un score plus élevé que le groupe témoin aux échelles d'ajustement social et d'attachement à l'institution du questionnaire sur l'ajustement au collégial.

2) Évaluer l'effet du mentorat sur la certitude vocationnelle

- Hypothèse : À la mi-temps et à la fin du programme de mentorat, le groupe de mentorés obtiendra un score plus élevé que le groupe témoin aux échelles de certitude du choix de carrière, de bien-être, de connaissance de soi, de connaissance des programmes et des milieux de travail, et de capacité décisionnelle du questionnaire sur le profil décisionnel de carrière.

3) Évaluer l'effet du mentorat sur la motivation scolaire

- Hypothèse : À la mi-temps et à la fin du programme de mentorat, le groupe de mentorés obtiendra un score plus élevé que le groupe témoin aux échelles de motivation intrinsèque, de motivation introjectée et de motivation identifiée, et une diminution du score obtenu à l'échelle d'amotivation du questionnaire sur la motivation scolaire.

4) Évaluer l'effet du mentorat sur la persévérance scolaire

- Hypothèse : À la fin du programme de mentorat, le groupe de mentorés présentera un taux de réinscription en 3<sup>e</sup> session plus élevé que le groupe témoin.

- 5) Évaluer l'effet du programme de mentorat sur les variables dépendantes en fonction du genre de l'étudiant
  - Pour chacune des hypothèses, l'effet différentiel du genre de l'étudiant sera évalué.
- 6) Évaluer la qualité du lien de mentorat sur les variables dépendantes
  - Pour chacune des hypothèses, l'effet différentiel du lien mentor-mentoré mesuré à l'aide du questionnaire sur l'alliance de travail sera évalué.

## **Chapitre III**

### **Les méthodes utilisées**

## Chapitre III

### 3. Les méthodes utilisées

Les modalités d'implantation du programme de mentorat seront explicitées dans un premier temps. Par la suite, la méthodologie d'évaluation du programme de mentorat sera présentée.

#### 3.1. Implantation du programme de mentorat

Le programme de mentorat porte le nom SHOI qui désigne « Sciences Humaines : Orientation et Intégration ». Le mentorat SHOI consiste en un jumelage entre un étudiant de 1<sup>re</sup> session en Sciences humaines et un récent diplômé de ce programme d'études à Saint-Laurent qui étudie maintenant à l'université dans une discipline liée aux sciences humaines. Il s'agit d'un mentorat de type formel dont la structure est clairement définie et intégrée dans l'institution par le biais des mesures d'aide offertes aux étudiants en sciences humaines. La mise en œuvre des activités de mentorat nécessitait l'embauche de 10 mentors pour l'accompagnement possible de 50 mentorés. Le programme de mentorat consiste en 10 rencontres, soit 8 rencontres individuelles mentor-mentoré d'une heure chacune et 2 rencontres de groupe. Ces rencontres en dyade face à face se sont échelonnées sur l'année scolaire, soit de août 2015 à mai 2016. Lors des rencontres, le mentor agit à titre de guide et est habilité à soutenir l'étudiant aux plans scolaire, personnel, interpersonnel, institutionnel et vocationnel. Les rencontres pouvaient prendre la forme de discussion, de réalisation d'activités ou de résolution de problèmes. La première rencontre individuelle mentor-mentoré visait à expliquer au mentoré en quoi consiste le mentorat et à l'aider à identifier des objectifs personnels à atteindre dans le cadre de cette relation. La dernière rencontre permettait de dresser le bilan de progression du mentoré au cours de l'année scolaire à l'égard des objectifs qu'il avait définis. La plupart des rencontres axées sur la discussion ont eu lieu dans un local réservé à cet effet dans le collège, alors que les rencontres axées sur la réalisation d'activités (jogging, badminton, visite de musée, participation à une conférence, etc.) ont eu lieu à l'extérieur du collège. La réalisation d'activités permet au mentoré de découvrir d'autres facettes de

lui-même (ses intérêts, ses forces, ses limites) et, ainsi, de favoriser la connaissance de soi indispensable à la clarification du projet d'orientation professionnelle. Le mentoré devait également participer à un minimum de deux rencontres en groupe organisées par les mentors, dont la première a eu lieu lors de l'activité d'accueil des étudiants du programme de Sciences humaines en début d'année. Chacun de nos mentors étant jumelé avec plusieurs mentorés (de 3 à 5 mentorés par mentor), il devenait possible pour ceux-ci d'organiser des activités avec l'ensemble de leurs mentorés ou conjointement avec d'autres mentors et leurs mentorés. Les activités de groupe visaient l'objectif d'une meilleure intégration sociale des étudiants en mettant en place les conditions favorables au développement d'un réseau social. Les mentors avaient la pleine autonomie dans l'organisation de leurs activités de groupe. À cet effet, les mentorés ont eu l'occasion de participer à des visites d'universités, à une sortie de cueillette de pommes, à une activité de cuisine collective, à une soirée de patinage ou encore à des jeux de rôle (ex. :Échappe-toi !). En plus des rencontres en face à face, les mentors et les mentorés ont poursuivi leurs échanges entre les rencontres à l'aide de « *textos* » et de la messagerie Facebook.

#### 3.1.1. Le recrutement des mentorés

Afin de faire connaître le mentorat SHOI, un dépliant d'information a été posté en avril 2015 à tous les nouveaux admis au programme de Sciences humaines du cégep de Saint-Laurent, soit environ 250 étudiants. Le 30 mai 2015, les chercheuses accompagnées de deux futurs mentors ont rencontré les nouveaux étudiants de ce programme d'étude à l'occasion d'une rencontre organisée au collège par le service du cheminement scolaire. Les chercheuses responsables du projet ont pris une quinzaine de minutes pour présenter les mentors et expliquer en quoi consiste le mentorat. Un formulaire de préinscription a été distribué sur place, ce qui a permis d'obtenir 80 préinscriptions. Quelques semaines plus tard, en juin, un suivi téléphonique a été effectué auprès de tous les étudiants préinscrits pour vérifier leur intérêt et répondre à leurs questions. Par la suite, chacun d'entre eux a reçu un courriel les incitant à se joindre au groupe Facebook SHOI créé pour l'occasion. Des ajouts d'informations concernant le programme d'études, de capsules vidéo des mentors, d'articles liés aux sciences humaines et à des professions dans ce domaine ont permis de garder le site actif tout l'été.

Deux jours avant la rentrée des classes, lors d'une rencontre d'accueil pour les nouveaux étudiants (prise de possession de l'horaire de cours, remise de l'agenda scolaire, rencontre avec les APIs, etc.), une visite guidée amenait les étudiants intéressés au mentorat à un local de classe pour finaliser leur inscription.

### 3.1.2. Le recrutement et la sélection des mentors (étudiants universitaires)

Les étudiants ciblés pour le rôle de mentor sont des étudiants universitaires 1<sup>er</sup> ou 2<sup>e</sup> cycle ayant complété leurs études collégiales en sciences humaines au cégep de Saint-Laurent. Ces étudiants possèdent un capital social et culturel du collège qu'ils peuvent transmettre aux mentorés. Nous étions à la recherche de 10 mentors provenant des sept disciplines de sciences humaines enseignées au collège, soit l'anthropologie, l'histoire, la géographie, l'économie, la politique, la sociologie et la psychologie.

Pour le recrutement, il a été demandé aux enseignants du programme de dresser une liste d'étudiants s'étant démarqués par leur engagement lors de divers projets spéciaux au collège. Certains étudiants à qui nous avons enseigné ont également été ciblés. Un message courriel leur a été envoyé pour leur demander s'ils avaient du temps à consacrer pour accompagner des étudiants de première session en sciences humaines.

Nous avons par la suite convié les candidats intéressés à une entrevue de sélection individuelle d'une vingtaine de minutes chacune. Les critères de sélection retenus pour l'embauche étaient la capacité d'écoute, la capacité à encourager, la sensibilité à la détresse, l'expérience en relation d'aide, les habiletés de communication, le dynamisme, l'engagement et la disponibilité. Il est à noter que les résultats scolaires n'étaient pas un critère de sélection. Au terme de ces entrevues, nous avons sélectionné 10 mentors avec des profils universitaires variés (adaptation scolaire, communication, droit, géographie, histoire, politique, psychologie, relations internationales et sciences de l'environnement). Un des mentors s'est désisté du projet deux semaines après le début des classes en raison d'un problème de disponibilité. Au total, l'équipe finale de neuf mentors était composée de huit femmes et d'un homme. Comme les mentors font partie intégrante du projet de recherche, nous voulions nous assurer de leur rétention dans le projet tout au long de

l'année scolaire, raison pour laquelle ils étaient rémunérés à un taux horaire de 16\$, salaire comparable à celui des auxiliaires d'enseignement et de recherche au premier cycle universitaire. Le salaire des mentors a été déboursé à même le budget départemental des services d'aide aux étudiants.

### 3.1.3. Formation des mentors

Afin de systématiser les activités de mentorat et de s'assurer de la qualité des rencontres mentor-mentoré, une formation de groupe de deux jours a eu lieu en août 2015, une semaine avant la rentrée scolaire.

La formation a été développée par les chercheuses sur une période de 3 mois au terme desquels deux guides de formation ont été produits : l'un pour les formateurs et l'autre pour les mentors. Il apparaissait essentiel que la formation soit élaborée à partir du modèle théorique de mentorat développemental de Rhodes (2005), qui est le cadre théorique sur lequel s'appuie ce projet de recherche (voir p.8). En conséquence, une grande partie de la formation portait sur le développement d'habiletés d'écoute et de soutien visant le développement de la personne.

La formation, d'une durée de 16 heures, s'est étalée sur deux jours les 17 et 18 août 2015. Cette formation, dont le but est d'aider les mentors à bien comprendre leur rôle dans ce projet et à exercer efficacement leurs habiletés relationnelles, a été donnée par les trois chercheuses de ce projet. La table des matières du guide de formation des animatrices se trouve à l'Annexe A. Au programme de la première journée de formation se trouvaient les contenus suivants : la problématique de la réussite et de la persévérance au programme de Sciences humaines, la définition du mentorat et des objectifs visés, les différents rôles du mentor, l'évolution de la relation de mentorat, les considérations éthiques de la relation et la structure des activités de mentorat (nombre de rencontres, durée, fréquence, nature, encadrement, responsabilités, gestion administrative). De plus, une partie de cette journée était consacrée à l'aide apportée aux étudiants en matière d'orientation scolaire et professionnelle. La conseillère en orientation du collège est venue présenter les principaux outils à la disposition des étudiants pour faciliter la clarification du choix professionnel. La seconde journée du programme était réservée à

l'acquisition des habiletés de communication en relation d'aide (communication verbale et non verbale, mises en situation et pratique des habiletés d'écoute). Des jeux de rôle avec une rétroaction des formatrices ont eu lieu pour permettre aux mentors de mieux cerner leurs habiletés relationnelles et d'identifier leurs forces et leurs limites. Aussi, le guide de formation des mentors comporte un tableau de l'ensemble des ressources disponibles pour les étudiants au collège. À la fin de la formation, quelques minutes ont été consacrées à la présentation de ces ressources.

Chaque mentor a bénéficié d'un encadrement individuel d'une heure par session avec une des responsables de la recherche pour faire le point sur les relations de mentorat et les besoins de leurs mentorés. Ces rencontres, qui ont eu lieu à la mi-session, permettaient de soutenir le mentor dans ses interventions, d'identifier de nouvelles stratégies à mettre en place dans les cas où le développement de la relation de mentorat était plus difficile (absentéisme, absence de retour d'appel, organisation d'activités, etc.) et de faire le point sur chacune des relations mentor-mentoré. Des rencontres additionnelles ont été ajoutées avec certains mentors pour des besoins particuliers.

En plus de l'encadrement individuel des mentors, des formations de groupe ont eu lieu à trois reprises au cours de l'année scolaire, soit le 24 novembre 2015, les 14 et 16 mars 2016 (le groupe a été divisé en deux en raison d'un problème de disponibilités) et le 5 mai 2016. Ces activités de formation d'une durée de 2 heures chacune permettaient aux mentors d'échanger sur leurs pratiques à travers le suivi des mentorés, de discuter des défis auxquels ils étaient confrontés, de faire le point sur leur expérience et d'organiser des activités de groupe. La dernière rencontre, celle du 5 mai, poursuivait également l'objectif de dresser le bilan de leurs interventions, de les préparer à mettre un terme aux relations et d'identifier des améliorations au programme de mentorat.

Les mentors ont complété une fiche de suivi de rencontre pour chacune des rencontres individuelles de mentorat avec leur mentoré. Le mentor devait y inscrire la date et la durée de la rencontre, le type de rencontre (discussion, réalisation d'une activité ou résolution de problème), le ou les buts de la rencontre (relationnel, vocationnel,

émotionnel, scolaire ou autres) et écrire un résumé de la rencontre d'une dizaine de lignes, ainsi que des points à suivre pour la prochaine rencontre. Ces fiches sont rassemblées dans un journal de bord dans lequel les mentors trouvent l'ensemble des documents pertinents à l'activité de mentorat (liste des ressources, responsabilités, règles d'éthique, contrat d'engagement, etc.). Chaque mentor a reçu un journal de bord permettant de consigner l'information pour ses mentorés. Les mentors sont tenus à la confidentialité et conservent le journal de bord pendant toute la durée de la relation de mentorat. Ces journaux ont été remis aux chercheuses à la fin de l'année scolaire.

#### 3.1.4. Le processus de jumelage mentor-mentoré

Un questionnaire d'activités et d'intérêts a été conçu en vue d'effectuer le jumelage entre le mentor et le mentoré. Ce questionnaire comportait des questions sur les intérêts scolaires, les sports pratiqués et les loisirs, mais aussi une série d'adjectifs qui permettaient à la personne de se décrire et d'identifier les qualités et caractéristiques des personnes avec qui elle aime interagir. Le questionnaire de jumelage se trouve à l'Annexe B. Les mentors et les mentorés ont complété ce questionnaire. La qualité du jumelage est déterminante de la qualité de la relation de mentorat et de sa portée. Contrairement au mentorat informel dans lequel les individus se choisissent sur la base d'affinités communes, le mentorat formel, comme le mentorat scolaire, fonctionne à partir d'une banque de mentors sélectionnés que les étudiants de première session ne côtoient pas de manière quotidienne. Comme la reconnaissance d'affinités s'effectue plus efficacement par le contact direct et qu'elle peut difficilement être transmise par l'intermédiaire d'un questionnaire, il est apparu essentiel aux chercheuses de ne pas s'en tenir uniquement au questionnaire et d'organiser aussi une soirée de rencontre-éclair (speed-dating), soirée qui a eu lieu le 1<sup>er</sup> septembre 2015. Les mentorés, en équipe de 4, disposaient de 8 minutes pour poser des questions aux mentors. Ainsi, à chaque 8 minutes, ils devaient changer de table pour rencontrer le mentor suivant, ce qui leur permettait d'avoir un échange direct avec chacun des mentors du projet au cours de la soirée. À la fin de la soirée, les mentorés devaient indiquer sur papier leurs 3 premiers choix de mentors. Ces choix ont été utilisés pour effectuer le jumelage. Tous les mentorés présents ont eu leur premier

choix de mentor. Le jumelage des mentorés qui n'ont pas pu se présenter à la soirée de rencontre-éclair a été effectué à partir du seul questionnaire de jumelage.

### **3.2. Évaluation du programme de mentorat**

#### **3.2.1. Les participants au projet de recherche**

Le recrutement d'étudiants pour le projet de recherche, qui s'était amorcé en mai 2015 par le recrutement d'étudiants intéressés au mentorat, s'est poursuivi le 20 août 2015 lors d'une visite organisée du pavillon des sciences humaines pour les nouveaux étudiants inscrits au programme. Le but de cette rencontre était de finaliser les inscriptions au mentorat et de constituer le groupe témoin. Lors de cette visite, les chercheuses ont expliqué aux étudiants le but de la recherche, l'implication attendue des participants ainsi que les avantages et les inconvénients possibles de la recherche. La participation au projet de recherche était volontaire. Les étudiants intéressés à participer devaient ensuite lire et signer le formulaire de consentement éclairé approuvé par le Comité d'Éthique de la Recherche du collège (cf. Annexe C). La participation à la recherche commençait à la signature du formulaire de consentement. Rappelons que le recrutement au projet de recherche s'effectuait en même temps que l'inscription au mentorat ; ainsi, les étudiants inscrits au mentorat étaient assignés au groupe expérimental alors que les étudiants qui ne voulaient pas s'inscrire au mentorat, mais qui désiraient tout de même s'inscrire au projet de recherche, étaient assignés au groupe témoin. Une fois le formulaire de consentement signé, les participants recevaient les questionnaires papier à compléter. Tous les participants au projet de recherche (mentorés et témoins) devaient recevoir une compensation financière de 25\$ après avoir rempli les séries de questionnaires, ceux-ci étant à compléter à trois moments au cours de l'année scolaire. Ils obtenaient 7\$ pour la première série de questionnaires, 8\$ pour la deuxième série et 10\$ pour la troisième, pour un total de 25\$. La période de recrutement s'est prolongée jusqu'au 4 septembre 2015, période au terme de laquelle 84 étudiants se sont inscrits au projet de recherche dont 42 au groupe expérimental (mentorés) et 42 au groupe témoin. Neuf étudiants se sont désistés du programme de mentorat en cours d'année et 2 étudiants n'ont pas pu y participer, car leur admission au programme de Sciences humaines a finalement été refusée. De même, 11 participants du groupe témoin ont laissé tomber le projet de

recherche en cours d'année. Malgré des rappels personnalisés par courriel et un suivi téléphonique pour inciter les étudiants à compléter les questionnaires, 26,2% des participants au projet de recherche ont abandonné en cours de route. L'échantillon final est composé de 31 mentorés (21F/9H/1sans réponse ; âge moyen :  $17.7 \pm 3.01$  ans) et de 31 participants au groupe témoin (21F/10H; âge moyen :  $16.9 \pm 0.43$  ans).

### 3.2.2. Le protocole de recherche et les instruments de mesure

La démarche utilisée pour évaluer les effets du mentorat est une étude quasi-expérimentale à mesures répétées avec groupe témoin non aléatoire (le groupe témoin est composé d'étudiants qui ne veulent pas participer au mentorat). En plus d'un questionnaire sur le profil sociodémographique (cf. Annexe D), une série de trois questionnaires a été complétée à trois moments de l'étude. La première série de questionnaires (Temps 1 : T1) a été complétée le 20 août 2015 pour la majorité des participants. Quelques étudiants se sont ajoutés au projet après cette date, ils ont donc complété les questionnaires au moment de leur adhésion. Ces questionnaires ont été complétés en format papier en présence d'au moins une des chercheuses. La deuxième et la troisième série de questionnaires étaient sous format électronique (formulaire Google.docs). Tous les participants ont reçu un message courriel avec un lien hypertexte les acheminant directement aux questionnaires. Pour la deuxième série de questionnaires (Temps 2 : T2), les envois de courriels ont eu lieu le 7 décembre 2015. 91% des participants ont répondu aux questionnaires entre le 7 et le 27 décembre. Un suivi téléphonique a été effectué auprès des participants n'ayant pas répondu pour leur signifier qu'ils pouvaient encore répondre. Quelques participants se sont ajoutés, 8% n'ont jamais répondu. Le lien pour compléter la 3<sup>e</sup> série de questionnaires (Temps 3 : T3) a été envoyé aux mentorés à partir du 4 avril 2016 au fur et à mesure que les mentorés terminaient leurs rencontres de mentorat, et à partir du 27 avril pour le groupe témoin. Un rappel par courriel ainsi qu'un suivi téléphonique ont été faits pour inciter les participants à répondre. 16% additionnel n'ont pas répondu.

Les instruments de mesure choisis pour évaluer la progression des mentorés sont le questionnaire d'ajustement au collégial (SACQ), le profil décisionnel du choix de carrière

(CDP) et l'échelle de motivation en éducation (EME). La persévérance scolaire a été évaluée à l'aide des taux de réinscription en 2<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup> session. Les données relatives à la persévérance scolaire ont été recueillies auprès de l'aide pédagogique individuelle<sup>10</sup>. Le taux de réussite des cours en première session ainsi que la moyenne des notes en première session ont servi à évaluer le rendement scolaire. Les données relatives au rendement scolaire ont été recueillies auprès du conseiller pédagogique du programme de Sciences humaines. Les fiches de suivi des rencontres complétées par les mentors ont été analysées à la fin du programme de mentorat pour obtenir des informations quantitatives sur le nombre de rencontres ayant eu lieu, leur durée, le contenu et le type d'activités réalisées. La qualité de la relation mentorale a été évaluée à l'aide de l'Inventaire d'Alliance relationnelle (S-WAI, *Working Alliance Inventory Short form*) et de l'échelle des comportements de soutien en mentorat (AMBS, *Academic Mentoring Behavioral Scale*). Les questionnaires S-WAI et AMBS ont été complétés à la fin de la relation de mentorat.

### **3.2.2.1. Le questionnaire d'ajustement au collégial (SACQ)**

Le questionnaire comporte 28 items (version abrégée) utilisant une échelle Likert en 9 points. Ce questionnaire évalue quatre dimensions spécifiques de l'ajustement au collégial, soit l'ajustement scolaire, social, personnel et l'attachement à l'institution (Baker et Siryk, 1989; Godin, 2009). L'ajustement scolaire réfère aux comportements et attitudes des étudiants quant à leur perception des exigences scolaires. L'ajustement social est un indicateur de la qualité des relations avec les pairs, les parents, les professeurs et les personnes significatives du réseau social de l'étudiant. L'ajustement personnel s'évalue à partir des manifestations physiques et psychologiques des étudiants pendant la période de transition. Finalement, l'attachement à l'institution mesure le bien-être de l'étudiant à l'intérieur de l'institution, soit le sentiment de faire partie d'un groupe et d'adhérer aux valeurs de l'institution. La version française abrégée de ce questionnaire, validée par Larose et al. (1996), démontre une cohérence interne de 0,79 pour l'ajustement scolaire, 0,87 pour l'ajustement social, 0,60 pour l'ajustement personnel et

---

<sup>10</sup> Les participants avaient préalablement autorisé l'accès à leur dossier scolaire dans le formulaire de consentement.

de 0,68 pour l'attachement à l'institution. Ce questionnaire a été administré à trois reprises (T1, T2 et T3).

### **3.2.2.2. *Le profil décisionnel du choix de carrière (CDP)***

Ce questionnaire est l'adaptation française du *Career Decision Profile* de Jones (1989). Ce questionnaire comporte 16 items utilisant une échelle Likert en 8 points. Les résultats sont présentés en 6 sous-échelles : certitude du choix de carrière, confort (bien-être), connaissance de soi, connaissance des professions, capacité décisionnelle et importance accordée au choix de carrière. Chacune des échelles cible un aspect spécifique du cheminement de l'étudiant à l'égard de son orientation scolaire et professionnelle. Larose et al. (2011) rapportent, dans une étude portant sur des étudiants du secteur collégial, des coefficients de cohérence interne (alpha de Cronbach) variant entre 0,65 et 0,86. Ce questionnaire a été administré à trois reprises (T1, T2 et T3).

### **3.2.2.3. *Le profil motivationnel en éducation (EME)***

L'échelle de motivation en éducation s'appuie sur le modèle théorique de la motivation de Deci et Ryan (1985, 2002). Cette théorie permet de distinguer différents types de motivation se situant sur un continuum allant d'une motivation intrinsèque à une absence de motivation. Une version abrégée de l'échelle de motivation en éducation a été utilisée. Cette version comporte 20 items utilisant une échelle Likert en 7 points qui permettent d'obtenir cinq dimensions de la motivation (Vallerand et al., 1989). Les échelles retenues sont la motivation intrinsèque à la connaissance, la motivation extrinsèque identifiée, introjectée et régulée, ainsi que l'amotivation. La motivation intrinsèque à la connaissance se définit par le plaisir d'apprendre de nouvelles choses. La motivation extrinsèque identifiée est une motivation orientée vers l'atteinte d'un but spécifique en lien avec le travail et la carrière. La motivation extrinsèque introjectée s'appuie sur le sentiment de fierté éprouvé par la réussite. La motivation extrinsèque régulée est définie par l'atteinte d'une récompense ou l'évitement d'une punition à l'égard des études ou du travail. Enfin, l'amotivation est l'absence de motivation à poursuivre les études. Les

coefficients de cohérence interne (alpha de Cronbach) varient entre 0,60 et 0,86 (Vallerand et al., 1993). Ce questionnaire a été administré à trois reprises (T1, T2 et T3).

#### **3.2.2.4. L'inventaire d'alliance relationnelle (S-WAI)**

Ce questionnaire est l'adaptation française du *Working Alliance Inventory* (version abrégée) développé et validé par Tracey et Kokotovic (1989) et Horvath et Greenberg (1989). Ce questionnaire comporte 12 items utilisant une échelle Likert en 7 points. Les résultats sont présentés en 3 sous-échelles : l'accord sur les buts poursuivis (But), l'accord sur les tâches à accomplir en vue d'atteindre le but visé (Tâche) et la qualité perçue du lien entre le mentor et le mentoré (Lien). Ce questionnaire permet de comparer la perception du mentor à la perception de son mentoré quant aux buts, au lien et aux tâches accomplies. Les coefficients de fidélité tels que mesurés dans une relation de type mentor-mentoré ont été, pour les mentors, de 0,89 pour le but, de 0,94 pour la tâche et de 0,69 pour le lien. Pour les mentorés, les coefficients sont de 0,74 pour le but, de 0,79 pour la tâche et de 0,91 pour le lien (Larose et al., 2010). Ce questionnaire a été administré aux mentors et aux mentorés à la clôture de la relation de mentorat seulement.

#### **3.2.2.5. L'échelle de comportements de soutien en mentorat (AMBS – Academic Mentoring Behavior Scale)**

Cette échelle est une adaptation de l'échelle de Galbraith et Cohen (1995) qui a été utilisée par Soucy et Larose (2004) ainsi que Boisclair Châteauvert (2011). Cette échelle permet d'évaluer divers comportements des mentors au cours de la relation de mentorat. La version complétée par les mentorés comporte 21 items à évaluer sur une échelle en 5 points. La qualité de la relation de mentorat est évaluée sous 7 dimensions, soit la sensibilité à la détresse, la qualité de la rétroaction, le caractère contrôlant du mentor, la compétence du mentor ainsi que le soutien que le mentor porte au développement de la compétence, de l'autonomie et de la structure (organisation) de son mentoré. Ce questionnaire a été administré aux mentorés à la clôture de la relation de mentorat seulement.

### 3.2.3. Le traitement statistique des données

Les statistiques descriptives sont calculées pour l'ensemble des variables (profil sociodémographique et questionnaires). Les différences significatives de moyennes des données du profil sociodémographique sont établies à l'aide du test de  $\chi^2$  et du test  $t$  de Student. L'analyse des données des variables dépendantes a été effectuée par une analyse de variance à mesures répétées sur des groupes indépendants (ANOVA à mesures répétées) à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS. Lorsque les conditions de l'ANOVA n'étaient pas respectées, des analyses non-paramétriques Mann-Whitney ont été effectuées. Le schéma expérimental comporte 2 groupes (groupe de mentorés et groupe témoin), comparés à 3 moments (à la rentrée scolaire (T1), au milieu de l'année scolaire (T2) et à la fin de l'année scolaire (T3)). Le sexe des participants a été intégré en covariation de l'ANOVA à mesures répétées.

### **3.3. Les considérations éthiques**

Tous les participants au projet de recherche (groupe de mentorés et témoin) ont signé le formulaire de consentement éclairé préalablement approuvé par les membres du Comité d'éthique de la recherche (CER) du collège. Les objectifs de la recherche, l'implication des participants, les avantages et les inconvénients ainsi que les moyens mis en œuvre pour assurer l'anonymat et la confidentialité ont été expliqués de vive voix aux participants. Les participants ont eu l'occasion de poser toutes leurs questions aux chercheuses avant de signer le formulaire et de donner leur consentement.

## **Chapitre IV**

### **Les résultats**

## Chapitre IV

### 4. Les résultats

#### 4.1. Analyses préliminaires

En premier lieu, l'équivalence des groupes (mentorés (GM) et témoins (GT)) à l'égard des variables sociodémographiques a été vérifiée. À l'aide du test  $t$  de Student et du  $\chi^2$ , il apparaît que les deux groupes sont identiques quant à la majeure partie des variables sociodémographiques (âge, sexe, moyenne générale au secondaire, lieu de naissance et de résidence, langue d'usage, fratrie, profil choisi en sciences humaines, expérience collégiale, temps d'étude hebdomadaire par discipline au secondaire; les valeurs de  $t$  varient de -1.71 à 1.53,  $p > .05$ ; les valeurs de  $\chi^2$  varient de 0 à 10.52,  $p > .05$ ). Les résultats pour chaque variable sont présentés au Tableau 1 (p.35) et au Tableau 2 (p.36). Une différence significative a été notée quant à la participation à du tutorat (en tant que tuteur ou tutoré) à l'école secondaire ( $\chi^2 = 5.23$ ,  $p = .022$ ); les participants inscrits au mentorat sont ceux qui ont eu le plus d'expérience en tant que tuteur ou tutoré au secondaire. Enfin, il est à noter que les participants au groupe contrôle présentent une moyenne générale en français au secondaire supérieure aux participants du groupe de mentorés, respectivement de 80,4% et 76,3%; toutefois, cette différence n'est pas significative ( $t = -1.94$ ,  $p = .058$ ).

#### 4.2. Respect de la procédure expérimentale

Le projet de mentorat SHOI visait la tenue de huit rencontres individuelles entre le mentor et le mentoré ainsi que la participation des mentorés à deux rencontres de groupe pour un total de 10 rencontres réparties sur la première année d'étude collégiale. Les participants retenus pour l'analyse de résultats sont ceux qui ont eu un minimum de 4 rencontres individuelles sur une durée minimale de 15 semaines ( $n=31$ ). Les mentorés ont eu en moyenne 5 rencontres individuelles; un seul participant (3,2%) a eu 8 rencontres, 19 (61,3%) en ont eu entre 5 et 7 et 11 (35,5%) participants en ont eu quatre. Quant aux rencontres de groupe, 15 mentorés (48,4%) ont participé à deux rencontres ou plus, 6 mentorés (19,4%) n'ont participé qu'à une seule rencontre et 10 (32,3%) n'ont assisté à

aucune rencontre de groupe. Au total, le nombre moyen de rencontres par mentoré est de 6,39. La durée moyenne des rencontres individuelles a été de 75 minutes [min. 25 minutes, max. 180 minutes]. Le nombre de semaines entre la première et la dernière rencontre de mentorat est en moyenne de 28,9 semaines allant de 15 à 34 semaines. Outre les rencontres prévues au projet de mentorat, les mentors et leurs mentorés ont entretenu des communications fréquentes à l'aide des messageries électroniques (Facebook, Messenger, etc.) tout au long de l'année scolaire.

Après chacune des rencontres individuelles, le mentor devait inscrire dans un journal de bord la nature de la rencontre (discussion, réalisation d'une activité ou résolution de problème) ainsi que le but de la rencontre (relationnel, vocationnel, scolaire ou psychologique). La majorité des rencontres (72%) ont été consacrées à des discussions, 18% à la réalisation d'activités (visites d'université, visite de musées, conférences, activités sportives, etc.) et 10% vouées à la résolution de problèmes. Quant aux buts de la rencontre, 32,9% des rencontres ont porté sur des aspects relationnels, 30,4% sur des aspects scolaires, 22,2% sur des aspects vocationnels et, dans une moindre mesure, 14,5% sur des aspects émotifs / psychologiques.

Tableau 1  
Le profil sociodémographique des participants

	<b>Groupe Mentorat (n = 31)</b>	<b>Groupe Témoin (n = 31)</b>	<b>Valeur de t ou de X<sup>2</sup> (p)</b>
Sexe des répondants	Femme : 21 Homme : 9 Pas de réponse : 1	Femme : 21 Homme : 10	X <sup>2</sup> (2) = 1.053 (p=.591)
Âge	17.71 ± 3.01	16.87 ± 0.43	t = 1.534 (p=.135)
Langue d'usage	Français : 24 Anglais : 1 Autres : 2 Français et anglais : 2 Français et autre : 2	Français : 25 Anglais : 2 Autres : 1 Français et anglais : 1 Français et autre : 2	X <sup>2</sup> (4) = .354 (p=.986)
Autres langues	Arabe : 1 Espagnol : 1 Russe : 2	Albanais : 1 Espagnol : 1 Vietnamien : 1	
Lieu de naissance	Province de Québec : 19 Canada : 0 Autre : 12	Province de Québec : 23 Canada : 2 Autre : 6	X <sup>2</sup> (2) = 4.381 (p=.112)
Autres lieux de naissance	Chine (n= 1) Égypte (n = 1) France (n = 3) Haïti (n = 2) Liban (n = 1) Maroc (n = 2) Russie (n = 2)	Albanie (n = 1) Chine (n = 2) Colombie (n = 1) États-Unis (n = 1) France (n = 1)	
Lieu de résidence pendant les études	Ile de Montréal : 25 Rive-nord de Montréal : 3 Rive-sud de Montréal : 3	Ile de Montréal : 22 Rive-nord de Montréal : 5 Rive-sud de Montréal : 3	X <sup>2</sup> (2) = .675 (p=.713)
Déménagement pour études	Oui : 2 Non : 29	Oui : 4 Non : 27	X <sup>2</sup> (1) = .738 (p=.390)
Composition du ménage pendant l'année scolaire	Avec le(les) parent(s) : 25 Sans parents : 6	Avec le(les) parent(s) : 29 Sans parents : 2	X <sup>2</sup> (1) = 2.296 (p=.130)
Frère/sœur ayant fait des études collégiales en sciences humaines	Oui : 6 Non : 25	Oui : 7 Non : 24	X <sup>2</sup> (1) = .097 (p=.755)
Frère/sœur ayant fait des études universitaires en sciences humaines	Oui : 5 Non : 26	Oui : 2 Non : 29	X <sup>2</sup> (1) = 1.449 (p=.229)
Participation à du tutorat (tuteur ou tuteuré) pendant les études secondaires	Oui : 20 Non : 11	Oui : 11 Non : 20	X <sup>2</sup> (1) = 5.226 (p=.022)
Choix du profil en sciences humaines	Individu : 11 Math et société : 4 Monde : 16	Individu : 10 Math et société : 9 Monde : 11	X <sup>2</sup> (2) = 2.881 (p=.237)
Expérience collégiale	Oui : 3 -science de la nature -technique de documentation -sciences comptables Non : 28	Oui : 1 -administration Non : 29	X <sup>2</sup> (1) = 1.001 (p=.317)

Tableau 2

Le rendement scolaire au secondaire par discipline

	<b>Groupe Mentorat</b>	<b>Groupe Témoin</b>	<b>X<sup>2</sup>(p)</b>
	<b>Moyenne ± é.t. Médiane (IQR)</b>	<b>Moyenne ± é.t. Médiane (IQR)</b>	
Moyenne générale au secondaire (MGS)	78.03 ± 7.02 (n = 29)	81.00 ± 6.39 (n=31)	t = -1.71 (p=.092)
Moyenne générale en français au secondaire (4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> secondaire)	76.32 ± 8.52 (n = 28)	80.39 ± 7.60 (n = 31)	t = -1.94 (p=.058)
Rendement moyen au secondaire en mathématiques*	4.00 (3.5) (n : 25)	5.00 (3.8) (n : 24)	X <sup>2</sup> (6) = 5.703 (p=.457)
Rendement moyen au secondaire en univers social*	6.00 (3) (n : 25)	6.00 (1) (n : 24)	X <sup>2</sup> (6) = 10.52 (p=.104)
Rendement moyen au secondaire en histoire*	6.00 (2.5) (n : 25)	6.00 (1.8) (n : 24)	X <sup>2</sup> (6) = 7.246 (p=.299)
Rendement moyen au secondaire en français*	5.00 (2.5) (n : 25)	6.00 (3) (n : 24)	X <sup>2</sup> (5) = 4.503 (p=.479)

\* 1: < 60%; 2 entre 60% et 65%; 3: entre 65% et 70%; 4: entre 70% et 75% ; 5: entre 75% et 80% ; 6: entre 80% et 85% ; 7: > 85%

### 4.3. Qualité de la relation de mentorat

L'Inventaire d'alliance de travail (WAI – *Working Alliance Inventory*) ainsi que l'Échelle des comportements de soutien en mentorat (AMBS – *Academic Mentoring Behavioral Scale*) ont été administrés à la fin des rencontres de mentorat pour évaluer la qualité de la relation de mentorat du point de vue des mentorés et des mentors. Le WAI permet de qualifier la relation à l'aide de trois dimensions, soit la qualité du lien (Lien), la nature des tâches effectuées (Tâche) et l'accord quant aux buts poursuivis (Buts), comparées à l'aide du test t de Student et du coefficient de corrélation (r) de Pearson. Les résultats sont présentés au Tableau 3. La qualité du lien obtient le score le plus élevé, suivi de la tâche et finalement du but, et ce, autant pour les mentors que pour les mentorés. Les corrélations élevées significatives entre les mesures indiquent que les mentors et les mentorés ont une perception similaire de la qualité du lien et de l'atteinte des buts à travers la relation. De plus, le lien est perçu plus positivement de la part des mentorés que des mentors ( $t = 3.18, p < .01$ ).

Tableau 3

Statistiques descriptives de l'Inventaire d'alliance de travail complété dans le cadre de la relation de mentorat

Dimensions	Mentor(e)s		Mentoré(e)s		Valeur de t	Corrélation (r)
	M	ÉT	M	ÉT		
Lien	5,83	0,63	6,41	0,71	3.18**	.47*
Tâche	5,64	0,88	6,06	0,92	1.72	.39
Buts	5,21	0,96	5,54	0,98	1.26	.49*

Les échelles à ce questionnaire varient de 1 à 7.

Les résultats sont basés sur 25 observations des mentors et 30 observations des mentorés.

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Les résultats à chacune des échelles de l'AMBS (Tableau 4) indiquent également que les mentorés ont une perception très favorable de leur mentor quant à leurs comportements dans le cadre du mentorat. Les échelles de sensibilité à la détresse, de la compétence du mentor et celle du soutien à l'autonomie obtiennent une médiane de 5.00 (maximum possible à chacun des items d'une échelle), ce qui confirme la qualité des comportements

adoptés par les mentors dans ces trois dimensions relationnelles. La qualité de la rétroaction et le soutien à la structure obtiennent également des résultats qui témoignent d'un niveau de satisfaction élevé. En résumé, ces résultats ont permis de s'assurer de la bonne qualité des relations de mentorat et de la satisfaction éprouvée par les mentorés à la fin de l'année scolaire.

Tableau 4

Évaluation de la qualité de la relation de mentorat par les mentorés à l'aide de l'Échelle des comportements de soutien en mentorat (AMBS) en T3 (statistiques descriptives).

	Moyenne $\pm$ écart type	Médiane	Étendue
Sensibilité à la détresse	4.73 $\pm$ .44	5.00	[3.33 – 5.00]
Rétroaction	4.71 $\pm$ .38	4.83	[3.67 – 5.00]
Contrôle	1.70 $\pm$ .74	1.33	[1.00 – 3.67]
Compétence du mentor	4.62 $\pm$ .57	5.00	[2.67 – 5.00]
Soutien à la compétence	4.42 $\pm$ .57	4.33	[3.00 – 5.00]
Soutien à l'autonomie	4.80 $\pm$ .39	5.00	[3.67 – 5.00]
Soutien à la structure	4.52 $\pm$ .65	4.67	[2.67 – 5.00]

Les échelles à ce questionnaire varient de 1 à 5.

Les résultats sont basés sur 30 observations des mentorés.

Tableau 5

Moyennes et écarts types aux échelles des questionnaires pour les groupes de mentorés et témoin aux 3 temps de l'expérimentation.

Questionnaires	Août 2015		Décembre 2015		Avril-Mai 2016		Anova à mesures répétées
	T1		T2		T3		
	Mentorés (n=31)	Témoins (n=31)	Mentorés (n=31)	Témoins (n=31)	Mentorés (n=31)	Témoins (n=31)	
	M ± ET	M ± ET	M ± ET	M ± ET	M ± ET	M ± ET	Valeur de p
<b>SACQ* [échelle de 1 à 9]</b>							
Ajustement personnel	3.74±1.60	3.79±1.39	3.66±1.52	3.46±1.30	3.72±1.73	3.64±1.37	ns
Ajustement scolaire	3.89±1.31	3.80±1.18	4.02±1.29	3.82±1.12	4.00±1.26	3.98±1.35	ns
Ajustement social	3.32±1.82	2.91±1.30	3.41±1.58	3.58±1.34	3.41±1.52	3.25±1.31	ns
Attachement à l'institution	2.78±1.73	2.64±1.39	2.47±1.02	2.88±1.33	2.69±1.45	2.64±1.20	ns
<b>CDP [Career Decision Profile] [échelle de 1 à 8]</b>							
Certitude décisionnelle	4.85±2.61	4.06±2.28	4.39±2.50	4.16±2.17	4.23±2.16	4.61±2.31	ns
Confort décisionnel	4.69±2.17	4.50±1.83	4.26±1.93	4.87±1.92	4.39±2.18	4.82±1.81	ns
Connaissance de soi	6.30±2.18	6.00±1.41	4.67±2.32	5.81±1.65	4.90±2.19	5.34±1.74	Interaction p=.015
Connaissances des professions	5.22±1.68	5.09±1.63	4.13±1.99	4.65±1.64	4.55±2.03	4.57±1.81	Effet principal de temps, p=.006
Capacité décisionnelle	4.19±1.81	4.32±1.83	3.65±2.01	3.90±1.71	3.85±2.02	3.98±1.82	Effet principal de temps, p=.043
Importance du choix de carrière	3.04±1.83	3.56±1.72	3.38±2.05	3.71±1.49	3.40±1.93	3.48±1.72	ns
<b>EME (Échelle de Motivation en Éducation) [échelle de 1 à 7]</b>							
Motivation intrinsèque	5.92±1.32	5.82±1.58	5.58±1.37	5.27±1.82	5.57±1.50	5.15±2.02	Effet principal de temps, p=.005
Régulation externe	2.73±1.95	2.90±1.72	2.71±1.54	2.73±1.57	2.81±1.62	2.41±1.63	ns
Motivation extrinsèque identifiée	5.31±1.38	5.21±1.35	4.84±1.50	4.57±1.45	5.18±1.65	4.45±1.63	Effet principal de temps, p=.005
Motivation extrinsèque introjectée	4.28±1.40	3.98±1.32	3.99±1.27	4.06±1.37	3.94±1.23	3.78±1.24	ns
Amotivation	2.08±1.26	2.25±1.53	2.02±1.33	2.52±1.62	2.23±1.50	2.84±1.73	ns

\* Le groupe Témoin de SACQ ne comporte que 30 répondants en raison d'un défaut dans la transmission électronique des résultats du questionnaire.

Ns : non significatif, p&gt;.05

#### **4.4. Les effets du mentorat sur l'ajustement au collégial, l'orientation professionnelle et la motivation scolaire**

Pour chacun des questionnaires, les scores bruts ont été moyennés pour chacune des échelles. Pour que le résultat à une échelle soit valide, le participant devait avoir répondu à au moins 2/3 des items de cette échelle. Des comparaisons de moyenne entre les groupes (GM et GT) ont été réalisées sur l'ensemble des variables liées à l'ajustement au collégial, à l'orientation professionnelle et à la motivation scolaire. Une analyse ANOVA à mesures répétées sur le temps (T1, T2 et T3) a été utilisée avec deux groupes (Mentorés et Témoins). Par la suite, l'effet de variables modératrices (ex. : le nombre de rencontres de mentorat, la force du dossier scolaire, la qualité du lien relationnel entre mentor et mentoré, etc.) sur les variables dépendantes de l'étude a été évalué à la fin de l'année scolaire (T3) en comparant les mentorés entre eux à l'aide d'une analyse non-paramétrique Mann-Whitney. La médiane a été utilisée pour départager le groupe des mentorés sur chacune des variables modératrices.

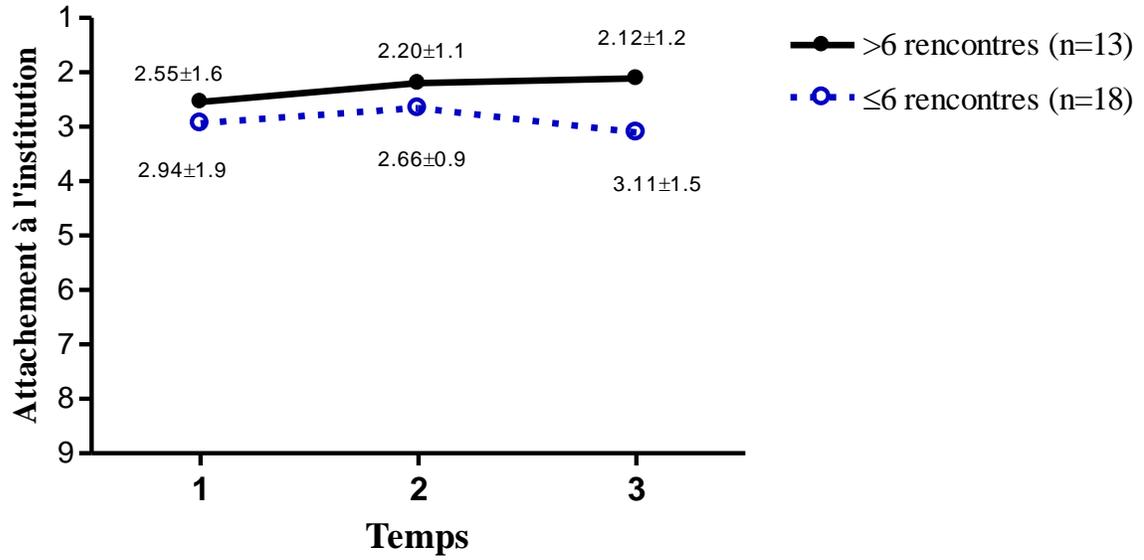
L'homogénéité des groupes avant le début de la procédure expérimentale (T1) a été vérifiée à l'aide d'un test t ( $t$  varie de -1.14 à 1.27,  $p > .05$ ). Les moyennes et les écarts type pour chaque échelle aux trois moments où ont été administrés les questionnaires sont présentés au Tableau 5.

##### 4.4.1. L'ajustement au collégial

Sur les quatre dimensions de l'ajustement collégial, il n'y a aucune différence entre les mentorés et le groupe témoin en T2 et en T3.

À la fin de la session d'hiver (T3), l'attachement à l'institution est plus élevé chez les mentorés qui ont eu plus de 6 rencontres de mentorat ( $2,12 \pm 1,13$  vs  $3,11 \pm 1,55$ , Mann-Whitney  $U = 168.00$ ,  $p = .042$ ) (Figure 1) comparativement à ceux qui ont eu 6 rencontres ou moins. Les mentors et mentorés qui montrent un accord élevé quant aux buts poursuivis dans la relation présentent un meilleur ajustement personnel ( $2,92 \pm 1,65$  vs  $4,54 \pm 1,42$ , Mann-Whitney  $U = 183.00$ ,  $p = .002$ ) et un meilleur ajustement scolaire ( $3,36 \pm$

1,20 vs  $4,65 \pm 0,97$ , Mann-Whitney  $U = 178.50$ ,  $p = .004$ ) que ceux dont l'accord est moins élevé (Figures 2 et 3).



**Figure 1. Effet du nombre de rencontres de mentorat sur l'attachement à l'institution**

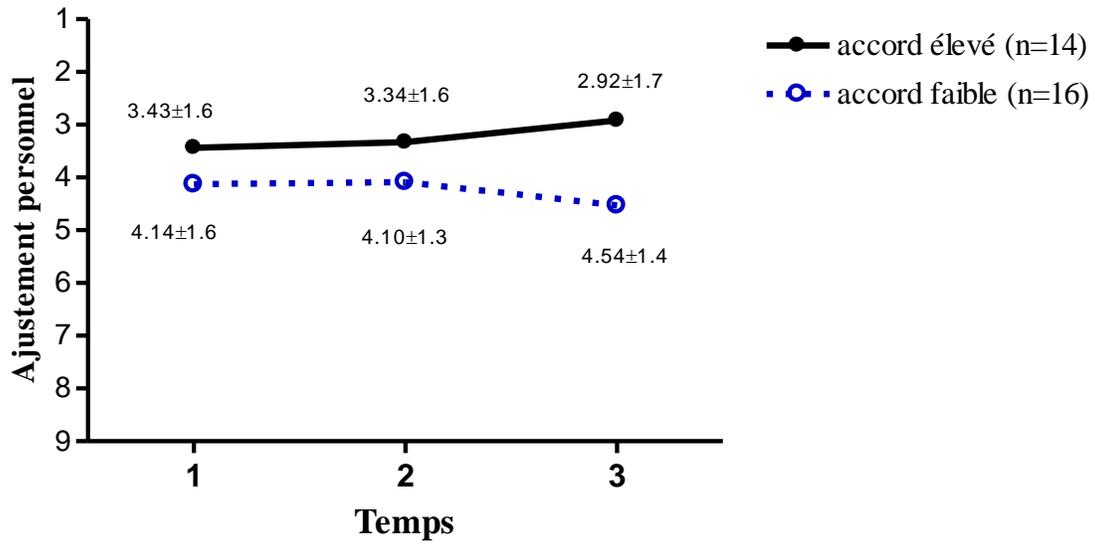


Figure 2. Effet de la congruence des buts poursuivis sur l'ajustement personnel

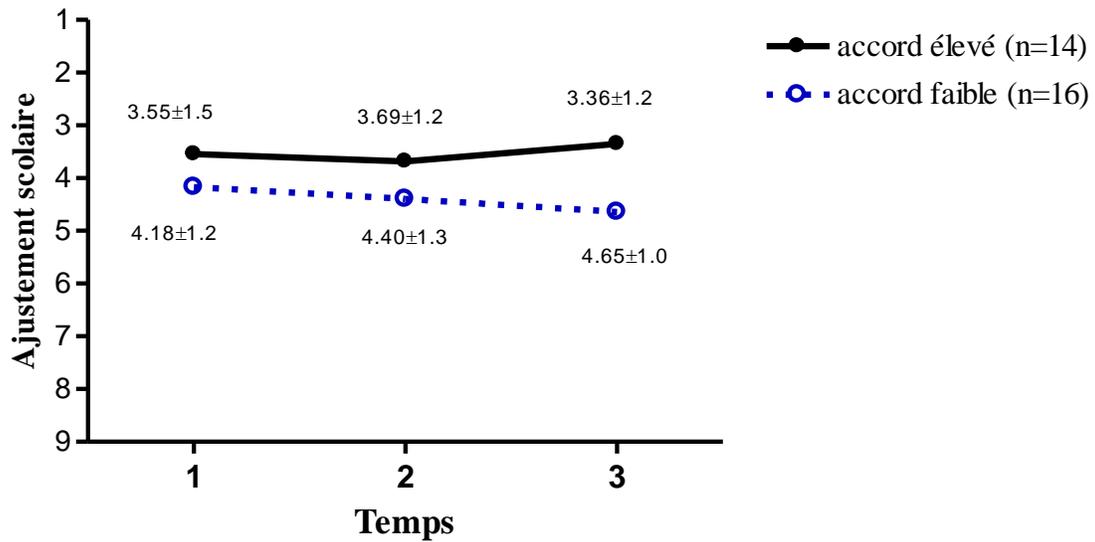


Figure 3. Effet de la congruence des buts poursuivis sur l'ajustement scolaire

#### 4.4.2. L'orientation professionnelle

Parmi les 6 échelles du questionnaire sur le profil décisionnel de choix de carrière (CDP), l'ANOVA à mesures répétées indique une interaction significative à l'échelle Connaissance de soi ( $F(2,60) = 4.35, p=.015$ ). Alors que les groupes sont équivalents en T1, la connaissance de soi s'améliore en T2 et en T3 dans le groupe de mentorés comparativement au groupe témoin. Un effet principal de temps est significatif pour les échelles de Connaissance des professions ( $F(2,60) = 5.34, p=.006$ ) et de capacité décisionnelle ( $F(2,60) = 3.37, p=.043$ ). Dans les deux groupes, la connaissance des professions s'améliore de T1 à T2, cependant, les résultats en T3 ne sont pas significativement différents de T1. Quant à la capacité décisionnelle, elle s'améliore de T1 à T2 et se maintient en T3 dans les deux groupes. Aucune différence significative n'a été détectée aux échelles de certitude et de confort décisionnels ainsi qu'à l'importance accordée au choix de carrière.

L'analyse non-paramétrique Mann-Whitney révèle qu'en T3, les mentorés qui sont le plus en accord avec leurs mentors quant aux buts poursuivis montrent une meilleure connaissance des professions ( $3,81 \pm 2,05$  vs  $5,38 \pm 1,67$ , Mann-Whitney  $U = 163.00, p=.034$ ) ainsi qu'une meilleure capacité décisionnelle ( $3,02 \pm 1,80$  vs  $4.75 \pm 1,82$ , Mann-Whitney  $U = 167.00, p=.022$ ) (Figures 4 et 5).

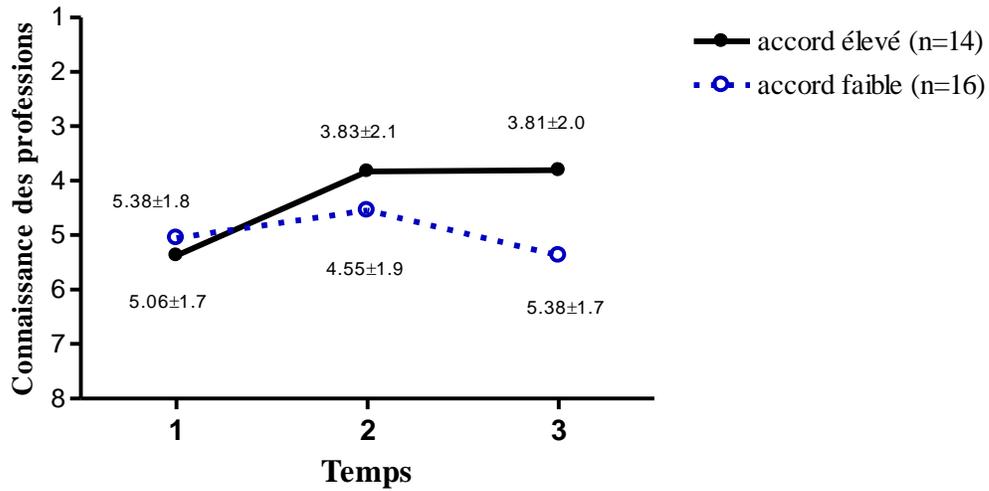


Figure 4. Effet de la qualité de la relation de mentorat sur la connaissance des professions

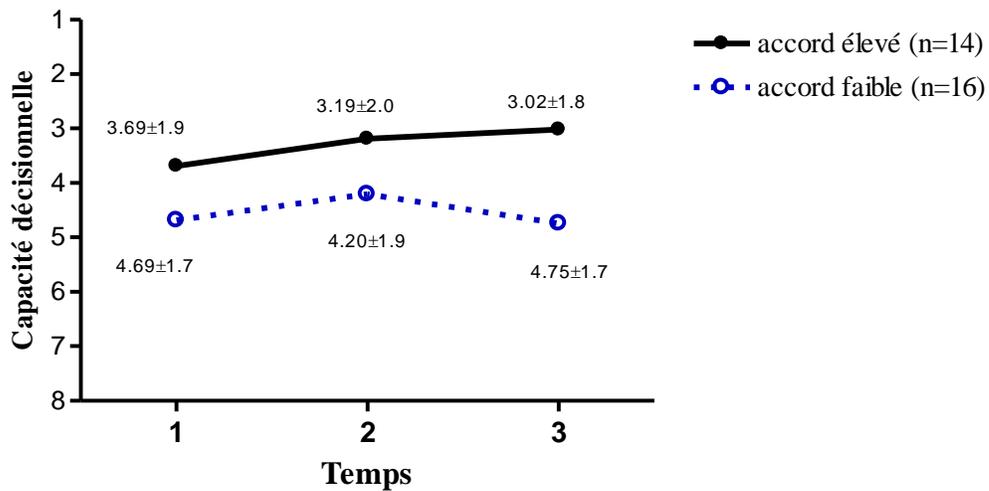


Figure 5. Effet de la qualité de la relation de mentorat sur la capacité décisionnelle

#### 4.4.3. La motivation scolaire

Sur les cinq dimensions de l'Échelle de motivation en éducation (EME), il y a un effet principal de temps sur l'échelle de motivation intrinsèque ( $F(2,60) = 5.50, p=.005$ ); celle-ci diminue significativement de T1 à T2 et se maintient par la suite de T2 à T3 dans les 2 groupes. Il y a également un effet principal de temps sur la motivation extrinsèque identifiée ( $F(2,60) = 5.60, p=.005$ ); celle-ci diminue de T1 à T2 dans les deux groupes, alors qu'en T3, elle se détériore légèrement dans le groupe témoin, mais augmente vers le niveau initial dans le groupe des mentorés. Cependant, les différences en T3 ne sont pas significatives ( $p=.062$ ). Enfin, il n'y a pas de différence significative entre les groupes aux échelles de régulation externe, de motivation extrinsèque introjectée et d'amotivation.

La qualité de la relation de mentorat ne semble pas exercer un effet sur les cinq dimensions de la motivation chez les mentorés.

#### **4.5. Effet du projet SHOI sur la persévérance et le rendement scolaire**

Un total de 42 étudiants se sont inscrits au programme de mentorat SHOI à l'automne 2015. De ce nombre, 8 se sont désistés du programme au cours de leur 1<sup>re</sup> session, ce qui laissait, en mai 2016, 34 étudiants ayant bénéficié du programme de mentorat pendant leur 1<sup>re</sup> année d'études collégiales. De ces 34 étudiants inscrits au mentorat, 32 se sont réinscrits au collégial en 3<sup>e</sup> session alors que 2 ont abandonné leurs études (un renvoi et un abandon). Le groupe témoin comportait 42 étudiants de 1<sup>re</sup> session. De ces 42, 38 se sont réinscrits en 3<sup>e</sup> session et 4 ont abandonné leurs études (1 renvoi et 3 abandons). La différence entre les groupes n'est pas significative ( $X^2 = .343, p>.05$ ). Des 8 participants qui se sont désistés du mentorat en début d'année, 6 sont toujours inscrits en Sciences humaines au collège, 1 étudiant n'a pas été inscrit (DES incomplet) et 1 a abandonné au cours de la session.

Afin d'évaluer l'effet du mentorat sur la réussite en 1<sup>re</sup> session, les étudiants ont été répartis en trois catégories selon le taux de réussite des cours en 1<sup>re</sup> session : réussite de la

totalité des cours (100%), réussite de la majorité des cours (entre 60% et 90%) et réussite d'une minorité de cours (inférieur à 60%). Dans chaque groupe, 21 étudiants ont réussi 100% de leurs cours. 5 mentorés et 7 étudiants du groupe témoin ont réussi entre 60% et 90% de leurs cours. 5 mentorés et 2 étudiants du groupe témoin ont réussi moins de 60% de leurs cours. Bien que les mentorés semblent moins performants, la différence entre les groupes n'est pas significative ( $X^2 = 1.603$ ,  $p > .05$ ). La différence entre les moyennes des résultats obtenus en 1<sup>re</sup> session n'est pas significative (Mentorés :  $72.32 \pm 12.03$ , Témoins :  $76.26 \pm 11.70$ ;  $t = -1.295$ ,  $p > .05$ ).

**Chapitre V**  
**Conclusion et discussion**

## Chapitre V

### 5. Conclusions et discussion

Le programme de mentorat mis en œuvre dans ce projet de recherche a consisté en un jumelage d'étudiants de 1<sup>re</sup> session au programme de Sciences humaines (les mentorés) à d'anciens diplômés de ce programme d'étude du même collège (les mentors) qui étudient maintenant à l'université dans une discipline liée aux sciences humaines. Le programme de mentorat reposait sur le développement d'une relation de confiance entre un mentor et un mentoré, relation établie à travers 8 rencontres individuelles d'une heure chacune et par le biais de la participation à des rencontres de groupe, celles-ci échelonnées sur l'année scolaire. Ce programme visait, à travers la guidance et le soutien offert par le mentor, un meilleur ajustement au collégial, une clarification du projet scolaire et professionnel et une plus grande motivation quant aux études collégiales. L'ensemble de ces facteurs aurait pour effet d'améliorer le bien-être de l'étudiant dans l'institution et, ainsi, de favoriser la persévérance dans le programme d'étude. Les résultats indiquent que, conformément aux hypothèses initiales, les étudiants ayant bénéficié de mentorat ont développé une meilleure connaissance de soi comparativement à un groupe témoin. La connaissance de soi est un aspect important de la clarification du choix scolaire et professionnel. Cependant, contrairement aux hypothèses émises, la participation au mentorat n'a pas favorisé un meilleur ajustement au collégial et n'a pas eu d'effet sur la motivation et le taux de réinscription lorsque l'on compare les mentorés au groupe témoin.

#### 5.1. Les limites du plan de recherche

Quelques limites peuvent être adressées à l'égard des résultats. D'une part, la petite taille de l'échantillon ( $n=31$  dans chaque groupe en T3) diminue la précision des analyses statistiques. Il a été démontré par deux méta-analyses (Drouin, 2005; Eby et al., 2008) qu'en général, la taille de l'effet (coefficient  $d$ ) du mentorat est faible. À défaut d'avoir de grandes différences entre les scores mesurés, les études sur le mentorat doivent compenser par un nombre élevé de participants. Dans la présente étude, le nombre de participants n'est peut-être pas suffisamment grand pour mettre en valeur l'ensemble des

effets du programme. Le collège accueille de 250 à 300 nouveaux étudiants en Sciences humaines chaque année. L'échantillon de départ comportait 42 étudiants dans chaque groupe. Plusieurs participants, autant dans le groupe de mentorés que dans le groupe témoin, n'ont pas complété leur participation au projet de recherche jusqu'à la fin. Malgré le fait que les questionnaires étaient à compléter en ligne, qu'une compensation financière de 25\$ était remise aux participants et que ceux-ci ont été relancés plusieurs fois par messagerie interne et par téléphone, 26% d'entre eux n'ont pas complété la 3<sup>e</sup> partie de la recherche.

Le plan de recherche quasi-expérimental est une seconde limite. Les étudiants qui se sont inscrits au groupe témoin sont ceux qui ne désiraient pas bénéficier de mentorat. Il est possible que les étudiants qui veulent participer à un projet de recherche sur la persévérance scolaire, mais qui ne veulent pas de mentorat soient plus autonomes et davantage engagés dans leur projet scolaire. Ceux-ci en arrivent par eux-mêmes à faire le même cheminement que les mentorés sans nécessiter d'accompagnement particulier. Cela pourrait expliquer que leurs résultats suivent la même progression que ceux des mentorés. Les étudiants du groupe témoin étaient-ils mieux outillés pour composer avec les défis de la transition du secondaire au collégial? Sachant qu'ils ont moins eu recours à du tutorat au secondaire comparativement aux mentorés, peut-être ont-ils acquis d'autres stratégies pour gérer les défis auxquels ils sont confrontés? L'autonomie et l'engagement dans le projet d'études des participants n'ont pas été mesurés au départ.

Une multiplicité de facteurs sont en lien avec la persévérance scolaire. Il demeure difficile de contrôler tous les facteurs qui peuvent avoir une influence directe sur la rétention des étudiants. Des recherches récentes mettent en évidence la plus grande vulnérabilité des étudiants de première génération (CAPRES, 2015). Cette variable n'a pas été mesurée dans le questionnaire sociodémographique. Bourdon et al. (2006) notent également l'effet de la scolarité de la mère sur la persévérance au collégial, une autre variable qui n'a pas été prise en compte dans cette étude. Est-il possible que les étudiants du groupe témoin proviennent d'un milieu familial où les parents sont plus scolarisés et

ont une plus grande expérience du collégial, ce qui faciliterait leur intégration et leur choix vocationnel?

## **5.2. Les limites du développement d'une relation de confiance**

Il est incertain de conclure qu'une relation de confiance entre les mentors et leurs mentorés ait eu le temps de se créer au cours de l'année scolaire. Le tiers des participants n'ont eu que 4 rencontres individuelles avec leur mentor dont la première consistait à expliquer le projet de mentorat et à aider l'étudiant à identifier des objectifs personnels à développer dans le cadre de ces rencontres. Toutefois, Rhodes et DuBois (2008) estiment qu'un minimum de 4 rencontres sont suffisantes au développement d'une relation de confiance et que les effets sont maximisés lorsque la qualité de la relation est élevée. Les mentorés de cette étude se disent satisfaits de leur relation de mentorat et du mentor auquel ils ont été jumelés, comme en témoigne les résultats aux questionnaires d'alliance relationnelle (S-WAI et AMBS). En théorie, les relations de mentorat développées dans le cadre de cette étude répondent aux critères minimaux de l'établissement d'une relation de confiance. Comment expliquer l'écart de résultats entre le projet MIRES, qui a eu des effets positifs sur l'ajustement au collégial, sur la motivation scolaire et sur la rétention (Larose et al., 2011), et le projet SHOI, qui n'a pas montré d'effet sur ces dimensions? La qualité relationnelle ne permet pas d'expliquer les résultats. Le nombre moyen de rencontres de mentorat dans MIRES est deux fois plus élevé, ce qui implique une fréquence plus élevée des rencontres. En tenant compte des rencontres de groupe, les mentorés de SHOI qui ont eu plus de 6 rencontres démontrent un attachement à l'institution significativement plus élevé que les autres. Il serait pertinent de mieux connaître l'évolution de la perception de la qualité relationnelle en fonction du nombre de rencontres de mentorat ou, encore, de la fréquence de celles-ci.

Lorsque, mutuellement, le mentor et le mentoré ont un degré d'accord élevé à l'égard des buts poursuivis, cet accord se traduit par un meilleur ajustement personnel et scolaire, une meilleure connaissance des professions, et une meilleure capacité décisionnelle en lien avec le choix de carrière. Il est possible que ce résultat prenne sa source dans la définition des buts initiaux. Les étudiants qui se sont inscrits au mentorat avec un but plus

clairement défini en lien avec la transition du secondaire au collégial ou la clarification du choix vocationnel ont-ils vu leurs attentes satisfaites et, de ce fait, montré une amélioration plus nette dans ces dimensions? À l’opposé, plusieurs mentorés ont éprouvé de la difficulté à identifier leurs objectifs, au début de la relation de mentorat, ne sachant pas trop en quoi le mentorat consistait et ce qu’il pouvait leur apporter. Il est difficile de mesurer l’atteinte d’un objectif si celui-ci était flou au départ. En regard de ces constats, nous suggérons fortement de prendre quelques heures pour former les mentorés au mentorat dès leur inscription. C’est d’ailleurs ce que Houde (2010) et Clutterbuck (2008) recommandent quant à l’implantation de programmes de mentorat. Cette formation devrait comporter une définition du mentorat et une explication des rôles du mentor. De plus, la formation devrait guider le mentoré sur le type d’objectifs qu’il est possible d’atteindre à travers cette relation et le mener à une réflexion sur le temps à investir dans la relation pour s’assurer de l’atteinte des objectifs.

Les effets du mentorat sont complexes et difficiles à mesurer, car ils sont intrinsèquement liés au développement de la personne. En effet, Grossman et Rhodes (2002) soulignent que les effets tangibles peuvent se mesurer plusieurs années après l’intervention de mentorat. Il est possible qu’une amorce de transformation habite les mentorés, mais que la mesure soit effectuée trop tôt pour en rendre compte. Il serait intéressant de poursuivre l’étude au terme d’une seconde année pour voir si une distinction serait alors présente entre le groupe de mentorés et le groupe témoin.

### **5.3. Les effets directs du mentorat**

#### **5.3.1. La clarification du projet d’orientation scolaire et professionnelle**

Le projet SHOI a aidé les étudiants de Sciences humaines à mieux se connaître. Les effets sur la connaissance de soi sont directement liés aux paramètres d’intervention des mentors. Par leurs comportements d’écoute et d’ouverture, ceux-ci cherchaient à amener le mentoré à découvrir ses choix, ses intérêts et ses aptitudes. Le mentor est un modèle qui permet au mentoré d’avoir une figure de référence à laquelle il peut s’identifier et qui l’aide à se projeter dans diverses identités professionnelles. Les mentors sont d’anciens étudiants du collège choisis pour leur dynamisme, leur capacité à encourager et leurs

compétences relationnelles. Ils ont traversé toutes les étapes du cheminement collégial et ont acquis une expérience universitaire permettant d'offrir aux mentorés des réponses précises à leur questionnement relatif à l'orientation scolaire. Il est à noter que les visites d'universités ont été très populaires chez les mentorés. Plusieurs étaient satisfaits d'avoir un guide sur place pour leur faire visiter les lieux et étaient enchantés de pouvoir assister à certains cours universitaires leur donnant une image plus réaliste de la vie universitaire. Les mentors ont, ainsi, facilité la clarification du projet d'orientation scolaire.

Tout comme l'étude de Larose et al. (2011), l'effet du mentorat est visible sur l'échelle de la connaissance de soi, mais aussi sur la connaissance des professions en lien avec la concordance des buts poursuivis entre le mentor et le mentoré. Comme le souligne Boutin (2011), l'étudiant du collégial est appelé à faire des choix de carrière à long terme alors qu'il n'a pas encore acquis la maturité personnelle pour prendre ce type de décision. Le mentorat semble faciliter ce processus en permettant à l'étudiant de découvrir le milieu universitaire et les programmes d'études ainsi que ses intérêts propres. Tous les étudiants acquièrent de la maturité en cours d'année, mais le mentorat semble accélérer la capacité décisionnelle en permettant d'amorcer plus rapidement le processus d'orientation lié au choix de carrière. Il est intéressant de noter que la connaissance des professions augmente de T1 à T2, mais diminue de T2 à T3. Selon Cournoyer (2008), les étudiants se posent relativement peu de questions concernant leur choix de carrière à leur arrivée au collégial : ils sont en période de latence. Au cours de la 1<sup>re</sup> année, ils en apprennent davantage sur les divers champs d'étude, ce qui augmente leur niveau de connaissance à court terme (T2). Par contre, l'élargissement du champ de connaissances a aussi pour effet d'augmenter les options, ce qui peut se traduire, à long terme, par une plus grande conscience des limites de leurs connaissances et par un besoin accru d'exploration en ce domaine; cela peut expliquer l'impression de la diminution des connaissances à l'égard des professions en T3. Comme le soutient l'étude de Cournoyer (2008), la fin de la première année d'étude est marquée par une diminution du nombre d'étudiants qui se disent fixés sur leur choix de carrière, ceux-ci retournant à une période de latence, d'exploration ou encore d'approfondissement.

### 5.3.2. L'ajustement au collégial

Un des premiers objectifs du mentorat était la facilitation de l'ajustement au collégial. L'absence de résultats significatifs entre les groupes quant à cette dimension est préoccupante. Dans le projet MIRES, les mentorés démontrent une amélioration de l'ajustement social et de l'attachement à l'institution. Encore une fois, le nombre restreint de rencontres de mentorat dans SHOI peut-il être en cause ici? En effet, les résultats montrent que l'attachement à l'institution s'améliore avec l'augmentation du nombre de rencontres; un effet se dessine à partir de 7 rencontres. Peut-on établir un seuil minimal de 7 rencontres pour voir un effet? Collings et al. (2014) soulignent qu'il est difficile de mesurer de façon objective l'effet du mentorat et que les mesures utilisées ne sont pas assez sensibles pour rendre compte de l'effet réel du lien de mentorat.

Le cégep de Saint-Laurent attire majoritairement des étudiants qui ne sont pas du quartier. Ils choisissent ce collège pour sa réputation, son côté « convivial » (on fait souvent référence à l'âme du cégep) et le caractère « engagé » des étudiants. Le sentiment d'identification et d'appartenance serait déjà créé avant même l'entrée au collégial par la décision de faire partie de ce cégep en particulier. Peut-être que le collège offre déjà une structure facilitant l'intégration des nouveaux étudiants. Bryant (2007) note que les étudiants qui fréquentent une institution où le sentiment communautaire est plus fort vont développer un plus grand réseau social et un meilleur ajustement émotionnel. Il n'en demeure pas moins que certains mentorés ont signifié leur appréciation des activités de groupe organisées dans le cadre du mentorat, notamment en raison des liens de proximité qu'ils ont pu développer avec d'autres étudiants du programme.

La plupart des rencontres individuelles de mentorat ont débuté au mois d'octobre ou au début novembre. Les interventions destinées à l'ajustement au collégial devraient se faire au cours des premières semaines de cours, en août, pour rapidement s'occuper des problèmes relatifs à la transition. Est-ce que l'amorce tardive des rencontres contribue à l'absence d'effet ou est-ce les difficultés de transition qui ont nui à l'organisation des rencontres en début d'année? Il est envisagé que les premières rencontres individuelles se soient amorcées trop tard pour exercer un effet sur l'ajustement au collégial. Les

superviseurs du projet ont intérêt à être directifs quant à l'amorce des premières rencontres individuelles. Par ailleurs, cet encadrement plus serré aurait fort probablement permis d'augmenter le nombre de rencontres au total.

Le programme de mentorat exigeait des étudiants de consacrer deux heures par mois à cette activité. Lors de l'inscription au projet de mentorat, il est apparu que les étudiants qui pensaient avoir des problèmes d'intégration et des difficultés d'ajustement considéraient qu'ils n'auraient pas le temps d'ajouter cette activité à leur horaire déjà chargé. En conséquence, les étudiants qui se sont inscrits au mentorat ne sont pas ceux qui en avaient le plus besoin, mais ceux qui, déjà au départ, se croyaient capables de bien gérer leur temps.

### 5.3.3. La motivation scolaire

Les résultats sur la motivation scolaire sont les plus troublants. La motivation intrinsèque diminue en cours d'année scolaire dans les deux groupes, c'est-à-dire que les étudiants ont une moins grande satisfaction à apprendre à la fin de leur première année dans le programme d'étude qu'au moment de leur inscription. Ce résultat peut s'expliquer en partie par l'effet plafond : les étudiants, en début d'année scolaire, sont très motivés et curieux d'en apprendre sur leur domaine d'études. La motivation étant déjà très élevée initialement, il est difficile d'atteindre un niveau plus élevé.

La diminution de la motivation peut également s'expliquer par la multiplicité des disciplines. Le programme de Sciences humaines comporte sept disciplines enseignées lors de la première année (anthropologie, économie, géographie, histoire, psychologie, politique et sociologie). En cours d'année, l'étudiant voit généralement se développer en lui un intérêt pour un ou deux domaines spécifiques, mais doit faire face à cinq ou six domaines qui l'intéressent moins ou pas du tout, sans compter le cours de méthodes quantitatives dispensé en première année, cours qui intéresse peu les étudiants.

Il se peut également que le programme ne réponde pas aux attentes des étudiants : nombre d'entre eux espèrent trouver des réponses précises à des questions soulevées lors

de leurs études secondaires et ils se voient plutôt confrontés à davantage de questions dans la mesure où les sciences humaines offrent rarement une réponse définitive aux questions soulevées en raison de la complexité des phénomènes sociaux. Est-ce que les étudiants ont des attentes erronées envers le programme de Sciences humaines que le mentor n'a pas réussi à déjouer?

Les participants au projet de recherche démontrent également une baisse de motivation identifiée, c'est-à-dire qu'ils sont encore moins certains des buts qu'ils poursuivent dans leurs études au terme d'une première année. Même si les mentorés ont eu la chance de côtoyer des étudiants de diverses disciplines universitaires, d'aller visiter des universités, d'assister à des conférences, ils n'en sortent pas avec un plan de carrière plus précis qui aurait pour effet de les motiver. Certains étudiants poursuivent un but très précis à leur entrée au collégial, mais le fait d'être confronté à diverses disciplines susciterait un nouveau questionnement : de nouvelles décisions devront être prises à la lumière des nouvelles informations dont ils disposent (Cournoyer, 2008). La diminution de la motivation identifiée est donc tout à fait cohérente avec l'amélioration de la connaissance de soi et de la connaissance des professions. Au terme d'une année scolaire, les étudiants se retrouvent dans une nouvelle étape du processus décisionnel lié au choix de carrière qui nuit à ce type de motivation.

#### 5.3.4. La persévérance scolaire

Le programme de mentorat n'a pas contribué à améliorer la persévérance scolaire au terme d'une année d'études dans le programme de Sciences humaines. Par ailleurs, il est à noter que plus de 90% des étudiants qui ont participé à cette étude (mentorés et témoins) ont poursuivi leurs études en 3<sup>e</sup> session. En soi, cette donnée est un résultat surprenant si on la compare au pourcentage de réinscription en 3<sup>e</sup> session de 2011 à 2014 qui est en moyenne de 83,3%<sup>11</sup>. Il s'agirait donc d'une augmentation de 6,7% comparativement aux années antérieures. Cette situation suggère un biais d'auto-sélection à l'étude. Est-ce que les étudiants qui se sont inscrits au projet de recherche et qui ont

---

<sup>11</sup> Statistiques extraites de PSEP – SRAM, taux de réinscription en 3<sup>e</sup> session tout programme, tout collège, le 25 août 2016.

accepté de répondre à des questionnaires tout au long de leur première année scolaire sont représentatifs de l'ensemble des étudiants? Ils sont peut-être plus motivés et plus engagés dans leurs études que la population étudiante en général. Parmi l'ensemble des participants à la recherche (mentorés et témoins), seulement 10% ont quitté le programme, soit 2 mentorés et 4 témoins (statistiquement non significatif). Il serait intéressant de poursuivre l'étude du cheminement scolaire des participants à la recherche au terme d'une deuxième année pour vérifier si le mentorat a plus d'effet à long terme sur la diplomation.

Le problème de persévérance et de diplomation au programme de Sciences humaines est principalement une affaire de garçons. En effet, le taux de réinscription en 3<sup>e</sup> session chez les garçons est de 10% inférieur à celui des filles et le taux de diplomation en 4 ans inférieur de 18%. Le programme de mentorat tel qu'il a été conçu est axé sur l'orientation scolaire et professionnelle, le jumelage avec des modèles suscitant l'admiration et une formule flexible non exclusivement orientée sur les discussions. Cette structure du programme visait spécifiquement l'engagement des garçons. Les rencontres de groupe ont été également instaurées dans le but d'attirer davantage les garçons. Seulement neuf garçons se sont inscrits au programme de mentorat, une proportion de 29%. Bien que décevante, cette proportion semble être la norme dans les programmes de mentorat scolaire (Hazel, 2014; Leidenfrost et al, 2014). Ainsi, l'adaptation de la structure du programme de mentorat qui visait en particulier l'adhésion des garçons n'a pas eu l'effet de les attirer davantage. Cependant, la proportion de garçons inscrits au mentorat par rapport aux filles correspond au pourcentage de garçons inscrits au programme de Sciences humaines et est donc représentatif de la population étudiante de ce programme.

Un grande part du décrochage au programme de Sciences humaines a lieu au cours de la première année d'étude dans le programme. C'est pourquoi l'activité de mentorat était offerte aux étudiants de première session. Le taux de réinscription en 3<sup>e</sup> session chez les mentorés a été particulièrement élevé (94,1%). On peut y voir un effet positif du mentorat. Toutefois, le taux de réinscription de 90,5% dans le groupe témoin apporte un bémol à ce résultat : la présence d'un effet de cohorte n'est pas à exclure puisque tous les

participants à cette recherche se distinguent des cohortes précédentes par le taux exceptionnellement élevé de réinscription en 3<sup>e</sup> session. Une question demeure : les étudiants à risque de décrochage en raison d'une indécision vocationnelle ont-ils participé à ce projet de recherche? Nous sommes sous l'impression que les étudiants qui se sont inscrits au projet de recherche sur la persévérance scolaire sont ceux qui n'étaient pas à risque de décrochage.

#### **5.4. Perspectives futures**

Le programme de mentorat de cette étude a été présenté comme une activité liée à l'orientation scolaire et professionnelle. En conséquence, les étudiants qui percevaient qu'ils avaient besoin d'aide dans ce domaine ont été attirés par le mentorat. Les objectifs en matière d'orientation scolaire ont été atteints. Par contre, il est plus difficile d'axer un programme de mentorat sur la transition du secondaire au collégial. Au début de la session, les étudiants n'anticipent pas qu'ils auront de la difficulté à s'adapter à la vie collégiale. La difficulté d'adaptation reste difficile à saisir. En première session, les étudiants ont tendance à surestimer leurs capacités. C'est d'ailleurs ce que note Polling (2015), à savoir que les étudiants de 1<sup>re</sup> session ne sont pas conscients qu'ils auront besoin d'aide : 25% disent vouloir un mentor en début de programme, mais quand on interroge les étudiants de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> année, 35% à 40% disent qu'un mentor leur aurait été très utile. Ainsi, l'étudiant ne va pas chercher d'aide parce qu'il ne perçoit pas qu'il en a (ou en aurait) besoin. Le défi est de taille : comment conscientiser les étudiants à initier une action antérieure à l'apparition d'une difficulté alors qu'ils n'ont pas la maturité pour le faire ? Une stratégie de prévention telle que le mentorat a-t-elle sa place en 1<sup>re</sup> session ? Ces questionnements suscitent une réflexion quant à la nature des mesures d'aide mis en place pour les étudiants de 1<sup>re</sup> session.

En discutant avec les mentorés, il nous est apparu que le programme de mentorat a attiré en premier lieu les étudiants anxieux. Il aurait été intéressant de mesurer le niveau d'anxiété de nos participants. De récentes études (Beaulieu et al. 2015; Gosselin et Ducharme, 2015) montrent que les problèmes d'anxiété sont fréquents chez les étudiants du collégial et que cela a des conséquences sur leur réussite en 1<sup>re</sup> session. L'anxiété est

une des principales variables sur laquelle le mentorat aurait pu avoir de l'effet. La mesure de l'anxiété est définitivement une variable à ajouter à un futur projet de recherche de ce type.

Afin de mieux comprendre les effets du mentorat sur le développement personnel, l'ajout d'une approche qualitative combinée à l'approche quantitative aurait certainement pu permettre d'approfondir d'autres aspects de la relation de mentorat, notamment à l'égard de la motivation scolaire et de l'ajustement au collégial.

Un programme de mentorat formel en milieu scolaire peut, dans certaines conditions (promotion ciblée, nombre minimal de rencontres, formation des mentors et des mentorés, rencontre individuelle obligatoire en début de session, etc.), faciliter l'ajustement au collégial et la clarification du projet vocationnel. En effet, réalisé dans des conditions optimales, le mentorat peut aider les étudiants de Sciences humaines à clarifier leur projet de choix de carrière tout en leur permettant de s'intégrer harmonieusement à l'institution scolaire. Le grand défi devient donc d'aller recruter les garçons et les étudiants les plus à risque de décrochage.

**Chapitre VI**  
**Les retombées sur le développement de**  
**l'enseignement collégial**

## Chapitre VI

### 6. Les retombées sur le développement de l'enseignement collégial

Un programme de mentorat formel en milieu scolaire destiné aux étudiants du programme de Sciences humaines a eu pour effet d'améliorer la connaissance de soi qui est fondamentale à la clarification du projet d'orientation scolaire et professionnelle. Rappelons que les principaux motifs de décrochage en Sciences humaines sont le manque de motivation et l'indécision au plan de l'orientation professionnelle. De plus, les mentorés qui ont eu plus de six rencontres avec leur mentor et dont la vision sur les buts à atteindre était similaire à celle de leur mentor ont montré une amélioration de l'ajustement au collégial, en particulier sur le plan de l'ajustement scolaire, de l'ajustement personnel et de l'attachement à l'institution, et ce, en plus de parfaire leur connaissance des professions liées aux sciences humaines et leur capacité décisionnelle à l'égard de leur choix de carrière.

En parallèle à l'effet positif sur l'orientation scolaire et professionnelle et sur l'ajustement au collégial, cette étude a également mis en évidence un aspect important du programme de Sciences humaines, soit la diminution de la motivation intrinsèque au cours du cheminement dans le programme d'études. On constate que l'intérêt des étudiants pour le programme diminue au cours de la première année. Des recherches plus ciblées à cet effet devraient être menées pour mieux comprendre ce phénomène, notamment dans le contexte actuel de la refonte de ce programme d'études. Si des étudiants à fort potentiel de réussite<sup>12</sup> voient leur motivation diminuer, on peut s'interroger sur la motivation de ceux qui ont plus de difficulté, des plus anxieux et de ceux qui sont confrontés à l'échec. Le manque de motivation étant fréquemment invoqué comme faisant partie des causes du décrochage scolaire, et sachant que l'intérêt des étudiants diminue en cours d'année, il devient plus qu'approprié de porter une attention particulière au maintien de l'intérêt des étudiants dans ce programme.

<sup>12</sup> Les participants à la recherche ne répondent pas aux critères d'étudiants à risque (MGS > 70%).

L'implantation d'un programme de mentorat est complexe. La personne en charge de la coordination de ce genre de programme a la responsabilité de recruter les mentors et les mentorés ainsi que d'assurer leur formation. Elle doit porter une attention particulière au jumelage des dyades et assurer l'encadrement des mentors tout au long de la relation de mentorat. Enfin, elle doit s'acquitter du suivi des rencontres, de la bonne gestion du projet et du respect des règles éthiques inhérentes à ce type de relation. Les résultats de cette étude montrent que les effets du mentorat sont légers et parfois difficiles à évaluer. Bien que la persévérance scolaire soit élevée, il n'est pas possible de la lier directement à un effet du mentorat. De plus, à la lumière des résultats de cette étude, il semble que le mentorat séduise davantage les étudiants qui ont une bonne capacité d'organisation et d'adaptation ; les étudiants à risque de décrochage ne semblent pas avoir été interpellés par ce projet. Le jeu en vaut-il la chandelle ?

Comme le mentorat ne vise pas directement le rendement scolaire, ce programme doit donc être monté en parallèle à une intervention plus directe sur les apprentissages disciplinaires si l'objectif visé est l'amélioration des résultats scolaires. Sur le plan psychosocial, le mentorat permet d'apporter un soutien salutaire dans certains cas : certains mentorés ont été confrontés à des difficultés personnelles majeures, et leur mentor a été une personne ressource inespérée pour pouvoir se confier, pour obtenir du réconfort, mais aussi pour leur permettre d'établir des priorités et de trouver rapidement les ressources dont ils avaient besoin au collège. Dans un contexte où les cégeps voient une diminution des ressources allouées au soutien psychosocial des étudiants, les mentors offrent un filet de sécurité. Ils sont en lien direct avec les étudiants et peuvent les référer rapidement à la ressource qui saura répondre spécifiquement à leurs besoins. De plus, l'amélioration de la connaissance de soi permet à l'étudiant d'amorcer un cheminement personnel avant de rencontrer le conseiller en orientation, ce qui rend les interventions en orientation plus ciblées et efficaces. Le soutien offert par le mentor peut également alléger le travail des enseignants qui se trouvent de temps à autre confrontés aux problèmes psychosociaux de leurs étudiants. Par exemple, un mentor en mesure de dépister un problème d'anxiété pourra référer le mentoré au spécialiste de l'anxiété. Le mentoré pourra développer plus rapidement des stratégies de gestion du stress mieux

adaptées aux exigences du milieu collégial. À l'heure actuelle, les ressources dont les collèges disposent pour soutenir les étudiants permettent difficilement d'intervenir à la fois sur les plans disciplinaire et psychosocial; l'aide disciplinaire est privilégiée à l'aide psychosociale.

L'effet principal de la présente étude sur le mentorat a porté sur le choix vocationnel. Les activités liées à l'orientation scolaire ont eu beaucoup de succès auprès des mentorés. Les mentors ont organisé des visites d'universités et ils ont permis à leurs mentorés d'assister à certains de leurs cours universitaires. Les coordonnatrices du mentorat ont également mis sur pied des rencontres d'information sur les programmes d'études universitaires animées par d'anciens étudiants du collège regroupés par grandes familles de programme (droit, professions humaines, politique et relations internationales). Faciles à organiser et peu coûteuses en terme d'encadrement contrairement au mentorat, ces rencontres répondent certainement à un besoin des étudiants. L'organisation de ce type d'activités aurait peut-être un impact suffisant sur la clarification du choix scolaire et professionnel sans obliger l'étudiant à s'engager dans une relation à long terme et à y investir temps et énergie comme l'exige le mentorat.

En conclusion, un programme de mentorat a sa place dans le milieu collégial et peut être intégré à tous les programmes d'étude dans la mesure où l'institution est à proximité d'un établissement universitaire. C'est une mesure d'intervention qui vise spécifiquement les difficultés psychosociales des étudiants. L'investissement dans un projet de mentorat doit se faire à long terme. Il est recommandé que l'accompagnement de type mentorat puisse se prolonger tout au long du cheminement scolaire de l'étudiant tant que celui-ci y voit une utilité. La présente étude n'avait pas comme objectif d'évaluer l'effet à long terme du mentorat ; il n'en demeure pas moins que cette expérience aura non seulement favorisé la connaissance de soi, mais elle aura certainement des répercussions sur le cheminement de l'étudiant au-delà du collégial et, notamment, sur son adaptation au milieu universitaire et en milieu de travail. Tout porte à croire que les étudiants qui ont bénéficié de mentorat voudront eux aussi vivre l'expérience d'être mentor et devenir des modèles pour les futurs étudiants.

## Références bibliographiques

- Archambault, G. et Aubé, R. (1996). *Le suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial*. Rapport de recherche PAREA, Saint-Georges, Qc : Cégep Beauce-Appalaches.
- Baker, R.W. et Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Beauchamp, G., Martineau, M., Lapointe, R., Gagnon, A., Bouchard, S. (2008). *Réussite scolaire, symptômes anxieux et dépressifs*. Rapport de recherche PAREA. Gatineau, Qc : Cégep de l'Outaouais.
- Beaulieu, C., De Sève, I., Provost, C. (2015). Anxiété et perception négative de ses capacités : Obstacles à la réussite en 1<sup>re</sup> session du collégial. Présentation orale au colloque #510 « Entre autorégulation, motivation et persévérance : l'autonomie » du 83<sup>e</sup> congrès annuel de l'Association Francophone pour le Savoir [ACFAS], Université du Québec à Rimouski, Rimouski, 27 mai 2015.
- Bissonnette, N. (2003). *Rapport synthèse des groupes de discussion. Table des partenaires de l'Île de Montréal pour la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Boisclair Châteauvert, G. (2011). *Les effets du mentorat formel sur les comportements de soutien des mentors*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec.
- Boisvert, J. et Paradis, J. (2008). *La motivation chez les garçons et les filles en sciences humaines au collégial*. Rapport de recherche PAREA, St-Jean sur Richelieu, Qc : Cégep St-Jean-sur-Richelieu.
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L. et Lapostolle, L. (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial*. Rapport de recherche FQRSC-MELS, Action concertée sur la persévérance et réussite scolaire. Sherbrooke, Qc : Université de Sherbrooke.
- Boutin, N. (2011). *L'effet du genre sur l'indécision vocationnelle et les parcours scolaires : l'intégration des garçons aux études collégiales*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec.
- Bryant, A.N. (2007). The effects of involvement in campus religious communities on college student adjustment and development. *Journal of College and Character*, 3, 1-25.

- Cambell, T.A. et Campbell, D.E. (1997). Faculty/student mentor program : Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38, 727-742.
- Cantin, A. et Dubuc, S. (1995). *Facteurs d'intégration et réussite aux études à la première session*. Rapport de recherche PAREA, Joliette, Qc : Cégep régional de Lanaudière à Joliette.
- CAPRES. (2015). Portrait socioéducatif des étudiants de première génération. [http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/09/Portrait-EPG\\_Faits-saillants-27-10-2015.pdf](http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/09/Portrait-EPG_Faits-saillants-27-10-2015.pdf) [consulté le 28 novembre 2016]
- Cascio, T. et Gasker, J. (2001). Everyone has a shining side : computer-mediated mentoring in social work education. *Journal of Social Work Education*, 37, 283-293.
- Chester, A., Burton, L.J., Xenos, S., Elgar, K. (2013). Peer mentoring : Supporting successful transition for first year undergraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 65, 30-37.
- Clutterbuck, D. (2008). Mentoring and networking conference. KVINFO. <https://www.youtube.com/watch?v=bb6l4ZY3fZ0> [consulté le 10 octobre 2016]
- Collège Montmorency (2010) *La persévérance aux études au Collège Montmorency : une histoire de sens*, Recherche et plan d'action institutionnel sur la persévérance aux études, Direction des études, Laval, Qc : Collège Montmorency.
- Collings, R., Swanson, V. et Watkins, R. (2014). 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*, 68, 927-942.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite*. Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Cournoyer, L. (2008). *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, Faculté de l'Éducation, Université de Sherbrooke. Québec.
- Deci, E.L. et Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. et Ryan, R. (2002). Self-determination research: reflections and future directions. In E.L. Deci et R.M. Ryan (dir.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 431-441). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Deutsch, N.L. et Spencer, R. (2009). Capturing the magic : Assessing the quality of youth mentoring relationships. In N. Yohalem, R.C. Granger et K.J. Pittman (Eds). *Defining and Measuring Quality in Youth Programs and Classrooms: New Directions for Youth Development: Theory, practice and Research* (pp.47-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Drouin, E. (2005). *Méta-analyse de l'impact des programmes d'intervention visant la promotion des études et carrières en sciences et technologies*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec.
- Eby, L.T., Allen, T.D., Evans, S.C., Ng, T., DuBois, D.L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 254-267.
- Eby, L., Hoffman, B.J., Sauer, J.B., Baldwin, S., Kinkade, K.M., Maher, C.P., Curtis, S., Allen, T.D., Baranik, L.E., Morrison, M.A., Evans, S.C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring. *Psychological Bulletin*, 139, 441-476.
- Egege, S. et Kutieleh, S. (2015). Peer mentors as a transition strategy at University : why mentoring needs to have boundaries. *Australian Journal of Education*, 59, 265-277.
- Falardeau, I. (2007). *Sortir de l'indécision*. Québec : Septembre Éditeur.
- Falardeau, I. (2012). *J'enseigne..., ils s'orientent!* Québec : Septembre Éditeur.
- Falardeau-Alain, S. (2013). *Le rôle des facteurs individuels, relationnels et contextuels pour expliquer l'indécision de carrière et la motivation scolaire des cégépiens*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec.
- Filion, A. (1999). *La réussite et la diplomation au collégial : des chiffres et des engagements*. Rapport de recherche. Montréal : Fédération des Cégeps.
- Fréchette, N. et Mignault, C. (2010). *Recherche sur la persévérance scolaire des étudiants et des étudiantes du programme de sciences humaines*. Longueuil, Qc : Collège Édouard-Montpetit.
- Galbraith, M.W., et Cohen, N.H. (1995). *Mentoring: New strategies and challenges*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gershenfeld, S. (2014). A review of undergraduate mentoring programs. *Review of Educational Research*, 84, 365-391.

- Gosselin, M.A. et Ducharme, R. (2015). Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socio-affectifs. Webinaire présenté dans le cadre du CAPRES le 7 octobre 2015.
- Grossman J.B. et Rhodes, J.E. (2002) The test of time: Predicators and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30, 199-219.
- Guay, F., Ratelle, C.F., Senécal, C., Larose, S., Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision : Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14, 235-251.
- Gingras, M. et Terrill, R. (2006). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire, dix ans plus tard*. Montréal, Qc : SRAM.
- Godin, F. (2009). *L'Impact d'un programme de mentorat (MIREs) sur l'ajustement au collégial, le profil décisionnel et la culture scientifique des étudiants en mathématiques, sciences et technologies au collégial*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec.
- Hall, R. et Jaugietis, Z. (2011). Developing peer mentoring through evaluation. *Innovation in Higher Education*, 36, 41-52.
- Horvath, A.O. et Greenberg, L.S. (1989). Development and validation of the working alliance inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 139-149.
- Houde, R. (2009). *Des mentors pour la relève* (2<sup>e</sup> ed). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Husband, P.A. et Jacobs, P.A. (2009). Peer mentoring in higher education : a review of the current literature and recommendations for implementation of mentoring schemes. *The Plymouth Student Scientist*, 2, 228-241.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success : a literature review. *Review of Educational Research*, 61, 505-532.
- Jones, L.K. (1989). 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*, 36, 477-486.
- Karcher, M.J. (2005). The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness. *Psychology in the Schools*, 42, 65-77.

- Lalonde, M. (2011). *Analyse de certains effets établissements sur la réussite scolaire des élèves de niveau collégial au Québec*. Rapport de recherche PAREA, Montréal, Qc : cégep du Vieux-Montréal.
- Larose, S. (2012). La contribution du mentorat formel au développement des jeunes évoluant dans des contextes de risque psychosociaux. In G.M. Tarabulsy et M. Provost (Eds.). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent* : Vol. 2. (pp. 239-263). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Larose, S., Chaloux, N., Monaghan, D. et Tarabulsy, G.M. (2010). Working alliance as a moderator of the impact of mentoring relationships among academically at-risk students. *Journal of Applied Social Psychology*, 40, 2656-2686.
- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F., Godin, F., Tarabulsy, G.M., Deschênes, C. (2011). Academic Mentoring and Dropout Prevention for Students in math, science and technology. *Mentoring and Tutoring : Partnership in Learning*, 19, 419-439.
- Larose, S., Savoie, J., DeWir, D.J., Lipman, E.L., DuBois, D.L. (2015). The role of relational, recreational, and tutoring activities in the perceptions of received support and quality of mentoring relationship during a community-based mentoring relationship. *Journal of Community Psychology*, 43, 527-544.
- Larose, S., Soucy, N., Bernier, A., et Roy, R. (1996). Exploration des qualités psychométriques de la version française du Student Adaptation to College Questionnaire. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 19, 69-94.
- Larose, S. et Roy, R. (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Rapport de recherche PAREA, Québec, Qc : Cégep de Sainte-Foy.
- Larose, S. et Tarabulsy, G.M. (2013). Academically at risk students. In D.L. DuBois and M.J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (2e éd., pp. 440-453). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Larose, S., Tarabulsy, G., Cyrenne, D. (2005). Perceived autonomy and relatedness as moderating the impact of teacher-student mentoring relationships on student academic adjustment. *Journal of Primary Prevention*, 26, 111-128.
- Larose, S., Tarabulsy, G.M., Harvey, M., Guay, F., Deschênes, C., Cyrenne, D., Garceau, O. (2012). Impact of a college student academic mentoring program on perceived parental and teacher educational involvement. *Journal of Applied Social Psychology*, 42, 2137-2162.
- Légaré, C. (2000). Un programme de cybermentorat pour le collégial. *Pédagogie Collégiale*, 14, 24-29.

- Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schütz, M., Carbon, C.C., Schabmann, A. (2014). The impact of peer mentoring on Mentee academic performance : Is any mentoring style better than no mentoring at all ? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26, 102-111.
- Litalien, D et Guay, F. (2010). Validation d'un modèle motivationnel des aspirations professionnelles. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 33, 732-760.
- Massicotte, E. (2010). *La réussite des études collégiales chez les étudiants des cégeps francophones de l'Île de Montréal*. Rapport de recherche. Montréal, Qc : Regroupement des collèges du Montréal métropolitain.
- Monaghan, D. et Chaloux, N. (2004). *Évaluation d'un programme d'aide à la réussite*. Rapport de recherche PAREA, Québec, Qc : Cégep de Sainte-Foy.
- Packard, B. WL. (2004). Mentoring and retention in college science : reflections on the sophomore year. *Journal of College Student Retention*, 6, 289-300.
- Paglis, L.L., Green, S.G., Bauer, T.N. (2006). Does advisers mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Research in Higher Education*, 47, 451-476.
- Paradis, J. (2000). Étude portant sur les élèves en échec après une première session au collégial : les facteurs associés à la réussite, leur expérience scolaire et leurs interventions souhaitables. [Consulté le 4 octobre 2016]. [http://cdc.qc.ca/pdf/paradis\\_echec\\_reussite\\_2000.pdf](http://cdc.qc.ca/pdf/paradis_echec_reussite_2000.pdf)
- Picard, F. (2015). Certitude du choix scolaire ou professionnel : sésame pour la réussite au cégep ? 11<sup>e</sup> colloque annuel du Carrefour de la Réussite au Collégial, 26 mars 2015.
- Picard, F., Boutin, N., Skakni, I. (2010). La session d'accueil et d'intégration : un nouveau parcours d'accès à l'enseignement supérieur québécois. *Éducation et Sociétés*, 26, 29-43.
- Poling, K. (2015). MySci Advisors : Establishing a peer-mentoring program for first year science student support. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 8, 181-189.
- Ragusich, C. et Akhras, G. (2000). Deux prédicteurs de réussite aux études post-secondaires. In Réussir au collégial, Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'AQPC. [Consulté le 4 octobre 2016]. [http://www.cdc.qc.ca/actes\\_aqpc/2000/8Dy75-Ragusich-Akhras.pdf](http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2000/8Dy75-Ragusich-Akhras.pdf)
- Rhodes, J.E. (2005). A model of youth mentoring. In D.L. DuBois et M.J. Karcher (Eds), *Handbook of Youth Mentoring* (pp.30-43). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

- Rhodes, J.E. et DuBois, D.L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 254-258.
- Rivière, B. (2000). Les cégépiens et leurs représentations de la réussite. Dans *Réussir au collégial*, Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'AQPC. [Consulté le 4 octobre 2016]. [http://www.cdc.qc.ca/actes\\_aqpc/2000/9A89-Riviere.pdf](http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2000/9A89-Riviere.pdf).
- Roy, A. et Potvin, P. (2014). Guide d'implantation d'un programme de mentorat en milieu scolaire. Iberville, Qc : Centre de Transfert pour la Réussite Éducative au Québec [CTREQ].
- Roy, J. (2015). Les cégépiens et la réussite scolaire : un point de vue sociologique. Québec : Presses de l'Université Laval. (191p.) [Consulté le 4 octobre 2016]. <http://deslibris-saintlaurent.proxy.ccsr.qc.ca/ID/449768>
- Roy, J., Bouchard, J., Turcotte, M.A., Tremblay, G., Blais, D. (2012). *Identité et abandon scolaire selon le genre en milieu collégial*. Rapport de recherche PAREA. Québec, Qc : Cégep de Sainte-Foy.
- Roy, J. et Mainguy, N. (2005). *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*. Rapport de recherche PAREA. Québec, Qc : Cégep de Sainte-Foy.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32, 783-805.
- Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), (2016). Données extraites du système PSEP (Profil scolaire des étudiants par programme), le 25 octobre 2016.
- Shojai, S., Davis, W.J., Root, P.S. (2014). Developmental relationship programs: an empirical study of the impact of peer-mentoring programs. *Contemporary Issues in Education Research*, 7, 31-38.
- Smith, T. (2008). Integrating undergraduate peer mentors into liberal arts courses : A pilot study. *Innovation in Higher Education*, 33, 49-63.
- Soucy, N. et Larose, S. (2004). Attachement, contrôle parental et comportements des adolescents en relation de conseil [Attachment, parental control, and adolescents' behaviors in mentoring relationships]. *Psychologie Canadienne*, 45, 83-102.
- Tracey, T. et Kokotovic, A. (1989). Factor structure of the Working Alliance Inventory. *Psychological Assessment*, 1, 207-210.

- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue Canadienne Scientifique du Comportement*, 21, 323-349.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. et Vallières, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education : Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Vasseur, François (2015), Dossier CAPRES – Des pistes pour accroître la réussite et la persévérance à l'enseignement supérieur, Québec, CAPRES. [consulté le 22 octobre 2015] <http://www.capres.ca/dossiers/des-pistes-pour-accroitre-la-reussite-et-la-perserverance-a-leducation-superieure/>
- Ward, E.G., Thomas, E.E., Disch, W.B. (2014). Mentor service themes emergent in a holistic, undergraduate peer-mentoring experience. *Journal of College Student Development*, 55, 563-579.
- Zevallos, A.L., Washburn, M. (2014). Creating a culture of student success: The SEEK scholars peer mentoring program,. *About Campus*, jan-fév, 25-29.

Ce rapport de recherche a été écrit par Catherine Beaulieu, Fanny Godin et Mélissa Henri et déposé à la Direction des Études du cégep de Saint-Laurent le 17 janvier 2017

Catherine Beaulieu, professeure de psychologie

Date

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fanny Godin, professeure de psychologie

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mélissa Henri, professeure de psychologie

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Carole Lavallée, Directrice des Études du cégep de Saint-Laurent

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mathieu Cormier, Directeur Général du cégep de Saint-Laurent

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# Annexes

## **ANNEXE A -**

### **Guide de formation – Table des matières**

#### **Jour 1**

Introduction

Formation des mentors

Aperçu de la problématique de la réussite et de la persévérance en Sciences humaines

Atelier 1. Qu'est-ce que le mentorat ?

Présentation du cadre des rencontres de mentorat

Calendrier des activités SHOI 2015 – 2016

Quels sont les objectifs visés par le projet de mentorat SHOI ?

Quel est le rôle du mentor ?

Atelier 2 : Les chapeaux du mentor

Les différents rôles du mentor

Les attentes de l'Équipe de SHOI envers les mentors

Atelier 3 : Je suis un bon mentor

L'attente d'efficacité

Atelier 4. Test de connaissance

Éthique de la relation de mentorat

Activité 5. Que faites-vous ?

Activité 6. Mon passage au collégial

Facteurs intervenants sur l'intégration et la persévérance de l'étudiant

Atelier 7. Quand sonne l'heure des choix

Atelier 8. Les ressources disponibles

Visite de la Conseillère en orientation scolaire

#### **Jour 2**

La relation d'aide

Les attitudes souhaitées chez le mentor

Les techniques non-verbales de relation d'aide

Atelier 9. L'Oreille

Atelier 10. Les types de mauvaise écoute

Les techniques de communication verbale

Atelier 11. La reformulation

Atelier 12. Que me dis-tu exactement ?

Atelier 13. Du soutien sous toutes ses formes ?

Atelier 14. Quand le navire chavire, il faut le redresser !

La communication inefficace ou nuisible

Phrases à éviter

Atelier 15 (matériel complémentaire)

Activité 16. Simulations

Atelier 17. Planification des premières rencontres

Coordonnées des responsables du projet SHOI

**ANNEXE B -**

**QUESTIONNAIRE DE JUMELAGE**

Nom : \_\_\_\_\_

Numéro de DA : \_\_\_\_\_

Courriel : \_\_\_\_\_

Téléphone : \_\_\_\_\_

1. Indiquez votre sexe.

- Femme (1)
- Homme (2)

2. Pour l'évènement du rendez-vous éclair avec les mentors, vous préférez :

- Mardi, le 1<sup>er</sup> septembre de 18h à 20h (1)
- Mercredi, le 2 septembre de 12h à 14h, pendant la période libre. (2)
- Peu importe, je suis libre à ces 2 moments. (3)

3. De quelle façon préférez-vous que l'on communique avec vous?

- Téléphone (1)
- Courriel (2)
- Texto (3)
- MIO (4)
- Autre (5): \_\_\_\_\_

4. En Sciences humaines, dans quel profil êtes-vous inscrit?

- Personne et son milieu (1)
- Mathématique et société (2)
- Enjeux internationaux (3)

5. Avez-vous déjà fait des études collégiales auparavant ?

- Oui (1)
- Non (2)

Si oui, dans quel programme d'études ? \_\_\_\_\_

Vous trouverez ci-dessous des questions sur vos intérêts et loisirs afin de faire le meilleur jumelage possible entre votre futur(e) mentor(e) et vous. Répondez le plus rapidement possible, ce sont vos premières impressions qui comptent.

6. Quelle(s) discipline(s) des sciences humaines vous intéresse(nt) le plus présentement? (plusieurs réponses possibles)

- Anthropologie (1)
- Économie (2)
- Géographie (3)
- Histoire (4)
- Politique (5)
- Psychologie (6)
- Sociologie (7)
- Autres (8): \_\_\_\_\_

7. Est-ce que vous avez identifié un choix de carrière qui vous intéresse davantage en ce moment? Lequel ou lesquels?

\_\_\_\_\_

8. Quel type d'activités pratiquez-vous durant vos temps libres?

\_\_\_\_\_

9. Avez-vous l'intention de vous inscrire à une activité parascolaire au collège? Laquelle?

\_\_\_\_\_

10. Quels sports pratiquez-vous?

\_\_\_\_\_

11. Quels types de matchs sportifs vous intéressent? (plusieurs réponses possibles)

- Hockey (1)
- Soccer (2)
- Football (3)
- Baseball (4)
- Autre (5) : \_\_\_\_\_
- Aucun (6)

12. Préférez-vous être accompagné par un mentor :

- Homme (1)
- Femme (2)
- Aucune importance (3)

13. Quel type d'accompagnement aimeriez-vous recevoir de votre mentor? (une seule réponse)

- Aide au choix de carrière (1)
- Conseil pour mieux connaître les ressources du collège (2)
- Besoin d'être rassuré (3)
- Rencontre de nouvelles personnes et réalisation d'activités sociales, sportives, etc. (4)
- Autres (5) : \_\_\_\_\_

14. À quel endroit aimeriez-vous que les rencontres de mentorat aient lieu?

- au collège (cafétéria, grande salle, bibliothèque) (1)
- dans un café/resto près de chez vous (2)
- à l'extérieur (sur le terrain du collège, dans un parc) (3)
- à l'université (4)
- pas de préférences (5)
- Autres (6) : \_\_\_\_\_

15. Quel genre d'activités aimeriez-vous faire avec votre mentor? (plusieurs réponses possibles)

- des sports (1)
- des sorties culturelles (2)
- des activités sociales (3)
- des visites d'université (4)
- des visites d'un centre de recherche en sciences humaines (5)
- des visites d'un milieu de travail propre aux sciences humaines (6)
- Autres (7): \_\_\_\_\_

16. Parmi la liste d'adjectifs suivants, sélectionnez ceux qui reflètent le type de personnalité avec lequel vous avez le plus d'affinités?

<input type="checkbox"/> Artistique (1)	<input type="checkbox"/> Indépendant (2)	<input type="checkbox"/> Studieux (3)	<input type="checkbox"/> Énergique (4)
<input type="checkbox"/> Timide (5)	<input type="checkbox"/> Volubile (6)	<input type="checkbox"/> Extraverti (7)	<input type="checkbox"/> Sérieux (8)
<input type="checkbox"/> Impliqué (9)	<input type="checkbox"/> Perfectionniste (10)	<input type="checkbox"/> Spirituel (11)	<input type="checkbox"/> Timide (12)
<input type="checkbox"/> Intraverti (13)	<input type="checkbox"/> Anticonformiste (14)	<input type="checkbox"/> Sportif (15)	<input type="checkbox"/> Bon vivant (16)

17. D'après-vous, qu'est-ce que la relation de mentorat peut vous apporter?

---



---



---



---



---



---



---

## ANNEXE C -



### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**Titre du projet de recherche:**

Le mentorat et la persévérance en sciences humaines [SHOI]

**CHERCHEUSES**

**Catherine Beaulieu**, professeure de psychologie; [cabeaulieu@cegepsl.qc.ca](mailto:cabeaulieu@cegepsl.qc.ca)

**Fanny Godin**, professeure de psychologie; [fgodin@cegepsl.qc.ca](mailto:fgodin@cegepsl.qc.ca)

**Mélissa Henri**, professeure de psychologie; [mhenri@cegepsl.qc.ca](mailto:mhenri@cegepsl.qc.ca)

Département de Sciences humaines

Cégep de Saint-Laurent,

625 avenue Ste-Croix

Montréal, H4L 3X7

**514-747-6521 #8310**

**-INFORMATION-**

**NATURE ET OBJECTIF DE L'ETUDE:**

Cette étude a pour but d'évaluer les effets d'une relation de mentorat entre un nouvel étudiant admis au programme de Sciences humaines et un étudiant de baccalauréat en sciences humaines sur la motivation scolaire, la réussite et la persévérance scolaire ainsi que sur le choix vocationnel.

**DEROULEMENT DE L'ETUDE:**

L'étude se déroulera entre le mois d'août 2015 et le mois de juin 2016. Nous sommes à la recherche de 100 participants dont 50 seront assignés au hasard à un groupe expérimental et 50 à un groupe contrôle. Les participants au groupe expérimental bénéficieront de 10 rencontres de mentorat d'une durée d'une heure chacune avec un étudiant universitaire. En plus d'assister à ces 10 rencontres, les participants devront compléter une série de 3 questionnaires à trois moments durant la session, soit au début de la session d'automne, au début de la session d'hiver et à la fin de la session d'hiver. Ces questionnaires porteront sur l'ajustement au collégial, le choix de carrière et la motivation. Un autre questionnaire portant sur la qualité du lien de mentorat sera à compléter en juin 2016. Les participants au groupe contrôle devront, tout comme ceux du groupe expérimental, compléter la série de 3 questionnaires à trois reprises aux mêmes moments que le groupe expérimental. La passation des questionnaires nécessitera une trentaine de minutes au

mois d'août 2015 et environ 20 minutes en janvier 2016 et en juin 2016 pour un engagement total de 70 minutes. Afin de mettre en relation les résultats aux questionnaires et la réussite scolaire, les participants (groupe expérimental et groupe contrôle) autorisent que le service du cheminement scolaire transmette aux chercheuses certaines données de leur dossier scolaire telles que le nombre de cours réussi, la note obtenue aux cours, la moyenne générale au secondaire.

**BENEFICES:**

Les participants au groupe expérimental auront la possibilité de développer une relation de confiance avec un étudiant universitaire qui pourra répondre à diverses questions relatives au cheminement scolaire et professionnel.

Les participants au groupe contrôle retireront peu de bénéfices directs de leur participation au projet. Toutefois, une liste des mesures d'aide disponibles au cégep leur sera remise et les chercheuses responsables du projet seront disponibles pour répondre à leurs questions et les diriger vers les ressources pertinentes au besoin.

**COMPENSATION FINANCIERE:**

Une compensation financière de 25\$ sera remise à chacun des participants (groupe expérimental et groupe contrôle) qui aura complété tous les questionnaires aux 3 périodes prévues à cet effet (août 2015 (7\$), janvier 2016 (8\$) et juin 2016 (10\$)). En cas de désistement en cours de l'étude, le participant recevra seulement la somme correspondant à la série de questionnaires complétés.

**CONFIDENTIALITE:**

Tous les renseignements recueillis à votre sujet au cours de l'étude demeureront strictement confidentiels et vos résultats ne seront identifiés que par un numéro de code. Aucune publication résultant de cette étude ne renfermera quoi que ce soit qui puisse permettre de vous identifier. Le collège adhère à une politique de stricte confidentialité.

**PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT:**

Votre participation à cette étude est volontaire. Vous êtes libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de l'étude à n'importe quel moment en faisant connaître votre décision à l'une des chercheuses de ce projet. De même, les chercheuses se réservent le droit de mettre fin à votre participation à n'importe quel moment, si elles le jugent nécessaire.

**PERSONNES A CONTACTER:**

Si vous avez des questions à poser au sujet de cette étude, s'il survient un incident quelconque ou si vous désirez vous retirer de l'étude, vous pouvez contacter **Catherine Beaulieu** dont les coordonnées apparaissent à la première page de ce document.

Si vous avez des questions à poser concernant vos droits en tant que sujet de recherche, ou si vous avez des plaintes ou commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec **Michel Jean** au comité d'éthique de la recherche du collège de Saint-Laurent au 514-747-6521 poste 7352 ou à [mjean@cegepsl.qc.ca](mailto:mjean@cegepsl.qc.ca)

**-CONSENTEMENT-**

**Titre du projet de recherche:**

Le mentorat et la persévérance en sciences humaines [projet de mentorat SHOI]

**CHERCHEUSES**

**Catherine Beaulieu**, professeure de psychologie; cbeaulieu@cegepsl.qc.ca

**Fanny Godin**, professeure de psychologie; fgodin@cegepsl.qc.ca

**Mélissa Henri**, professeure de psychologie; mhenri@cegepsl.qc.ca

Département de Sciences humaines

Cégep de Saint-Laurent,

625 avenue Ste-Croix

Montréal, H4L 3X7

**514-747-6521 #8310**

Le but et la nature de l'étude, le déroulement, les avantages et les inconvénients que comporte ma participation à cette étude ainsi que le caractère confidentiel des informations qui seront recueillies au cours de l'étude m'ont été expliqués.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et les chercheuses y ont répondu à ma satisfaction. On m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

J'accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte.

Je recevrai une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement.

\_\_\_\_\_  
Signature du sujet

\_\_\_\_\_  
Nom du sujet (lettres moulées)

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature de la chercheuse

\_\_\_\_\_  
Nom de la chercheuse

\_\_\_\_\_  
Date

## ANNEXE D -

### Questionnaire de profil sociodémographique

1. Indiquez votre sexe.  
Femme                       Homme
  
2. Indiquez votre âge. \_\_\_\_\_
  
3. Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison ?  
Français                        
Anglais                          
Autre (précisez) : \_\_\_\_\_
  
4. Indiquez votre lieu de naissance.  
Province de Québec                        
Autre province canadienne                        
Autre pays (précisez) : \_\_\_\_\_
  
5. Dans quelle ville ou quartier de Montréal habiterez-vous pendant vos études collégiales?  
\_\_\_\_\_
  
6. Avez-vous déménagé pour venir étudier à Montréal ?  
oui                                            non
  
7. Avec qui habiterez-vous pour l'année scolaire en cours?  
Avec mes deux parents (ou l'un ou l'autre de mes parents)                        
Avec mon ou ma partenaire amoureux(se)                        
Avec un ou des ami(es) (colocataires)                        
Seul(e) en appartement                        
Seul(e) en résidence d'étudiants                        
Autre (précisez) : \_\_\_\_\_



12. En vous référant à vos relevés de notes de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire, indiquez votre rendement moyen :

En mathématiques de 4<sup>e</sup> secondaire \_\_\_\_\_ / 100

En monde contemporain \_\_\_\_\_ / 100

En français \_\_\_\_\_ / 100

En histoire \_\_\_\_\_ / 100

13. Dans le programme de Sciences humaines, dans quel profil êtes-vous inscrit?

Personne et son milieu

Mathématique et société

Enjeux internationaux

14. Avez-vous déjà fait des études collégiales auparavant?

oui

non

15. Si oui, dans quel programme d'études? \_\_\_\_\_