

L'effet d'un programme de mentorat auprès d'étudiants et d'étudiantes de 1^{re} session en Sciences humaines

Article de vulgarisation scientifique

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

Fanny Godin

Catherine Beaulieu

Mélissa Henri

Département de Sciences humaines du cégep de Saint-Laurent

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

Le contenu de cet article n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteurs.

L'effet d'un programme de mentorat auprès d'étudiants et d'étudiantes de 1^{re} session en Sciences humaines

Les étudiants qui s'inscrivent au programme de Sciences humaines au secteur collégial présentent des profils très diversifiés, tant au plan de la qualité du dossier scolaire qu'à celui des motifs qui orientent leur choix de programme. Alors que les sciences humaines évoquent, pour certains, un domaine passionnant à découvrir, pour d'autres, il n'est qu'un choix temporaire en attendant de « trouver sa voie ». En conséquence, certains étudiants de ce programme s'adaptent difficilement et éprouvent des difficultés dans leur cheminement scolaire. L'objectif de la présente étude vise, après avoir implanté un accompagnement de type mentorat, d'en évaluer l'effet sur la persévérance scolaire, la certitude vocationnelle, la motivation et l'ajustement au collégial auprès d'étudiants de 1^{re} année du collégial en Sciences humaines.

La persévérance en Sciences humaines

Au secteur collégial, le programme préuniversitaire de Sciences humaines est celui qui accueille le plus grand nombre d'étudiants, soit environ 10 000 par cohorte (SRAM, 2016). Malheureusement, au cours des cinq dernières années, le taux de réinscription à la 3^e session dans ce même programme est en moyenne de 62,2 % pour l'ensemble des étudiants du réseau des collèges publics francophones (SRAM, 2016). Ces données indiquent qu'environ 38 % des étudiants en Sciences humaines auront modifié leur trajectoire scolaire au terme de la première année d'études. Cette modification du parcours scolaire aura une incidence sur le taux de diplomation. En moyenne, 28,8 % des étudiants initialement inscrits en Sciences humaines de 2008 à 2011 ont diplômé en 2 ans. Pour ceux qui poursuivent leurs études soit en Sciences humaines ou dans un autre programme, le taux de diplomation après 4 ans d'études se situe à 58% (SRAM, 2016) et variera peu par la suite.

Peu d'études ont réussi à départager les facteurs de risque liés à la réussite des cours de ceux liés à la persévérance scolaire. Quelques études ont identifié que l'importance des réseaux sociaux et familiaux auraient des effets plus importants sur la persévérance scolaire que sur la réussite (Roy, 2015 ; Roy et Mainguy, 2005, p. 61). Bourdon et al.

(2007), dans l'étude des réseaux sociaux des étudiants aux parcours improbables¹, suggèrent que 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). Plus spécifiquement en Sciences humaines, Fréchette et Migneault (2010) rapportent que les justifications d'abandon les plus fréquentes mentionnées par une population de décrocheurs touchent 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. Ainsi, la clarté du projet d'orientation scolaire se trouverait au cœur même de la persévérance et de la motivation des étudiants (Boisvert et Paradis, 2008 ; Collège Montmorency, 2010 ; Falardeau, 2007 ; Roy et al., 2012).

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). Le questionnement d'ordre vocationnel est une étape normale du développement identitaire des jeunes du collégial. Le tiers des étudiants de 1^{re} session au collégial hésitent quant à leur parcours scolaire alors que 36 % éprouvent de l'indécision professionnelle (Picard et al., 2010).

¹ 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.

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 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, le fait de 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 de modèles ayant réussi des études supérieures, accessibles dans le réseau social de l'étudiant, est typique de ceux qui persévèrent (Bourdon et al., 2007). Le développement d'une relation de confiance avec une personne plus expérimentée peut prendre forme à l'aide d'un programme de mentorat formel qui pourrait favoriser un soutien cognitif, affectif et vocationnel auprès de l'étudiant du collégial.

L'implantation du programme de mentorat

Au cours de l'année 2015-2016, le cégep de Saint-Laurent a implanté un programme de mentorat SHOI (Sciences Humaines : Orientation et Intégration) pour les nouveaux étudiants inscrits en Sciences humaines. Le projet mise en œuvre a consisté au jumelage d'étudiants de 1^{re} session (les mentorés) à des anciens diplômés 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 et de soutien, entre le mentor et le mentoré, à travers des rencontres individuelles d'une heure chacune et des rencontres de groupe, échelonnées sur une année scolaire. Chaque mentor était jumelé avec 3, 4 ou 5 mentorés. En moyenne, les mentorés ont eu 6,4 rencontres avec leur mentor [minimum 4, maximum 10] étalées sur 29 semaines. Outre les rencontres formelles 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. Cette fréquence n'a toutefois pas été mesurée.

Le cadre théorique

Le programme de mentorat SHOI s'opérationnalise autour d'un cadre théorique inspiré du modèle de Rhodes (2005) qui dégage le processus d'action de la relation de mentorat et les variables que le programme vise à influencer (Figure 1). Selon le modèle, la relation de mentorat repose sur les qualités d'empathie, de confiance et de réciprocité qui sont les leviers d'une intervention efficace. Ces qualités conduiraient à un impact réel sur le développement identitaire, cognitif et relationnel du jeune adulte. Les différentes sphères développementales étant touchées par la relation, elles engendreraient ensuite un effet positif sur l'intégration scolaire, la certitude vocationnelle et la motivation scolaire qui influenceraient à leur tour la persévérance scolaire. Il importe de noter d'ailleurs que l'efficacité du mentorat sur la persévérance scolaire a été observée par des études du milieu communautaire et scolaire (Cambell et Campbell, 1997 ; Chester et al., 2013 ; Collings et al., 2014 ; Hall et Jaugietis, 2011 ; Larose et coll., 2011 ; Larose et coll., 2015 ; Roy et Potvin, 2014 ; Shojai et al., 2014).

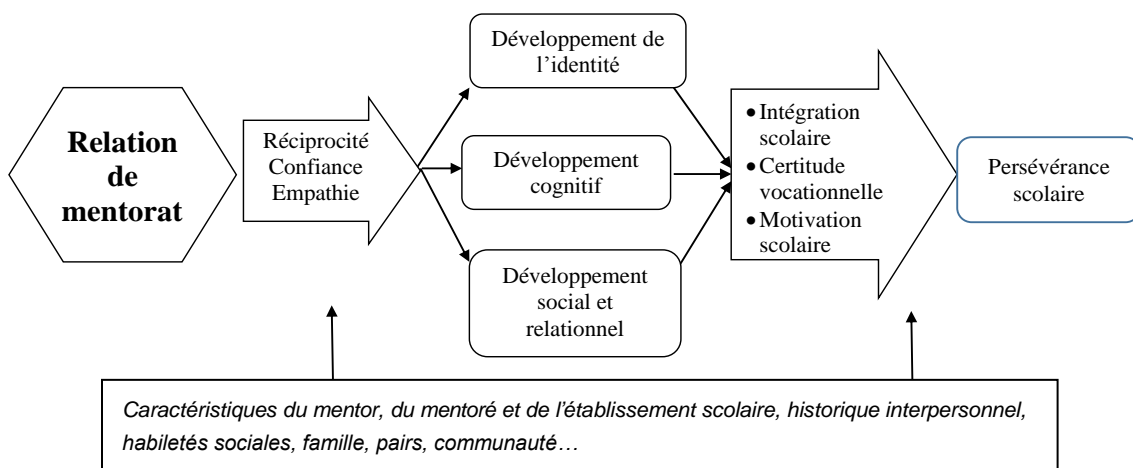


Figure 1. Modèle théorique du programme de mentorat SHOI, inspiré de Rhodes (2008)

Méthodes d'évaluation

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 s'inscrire au mentorat). Trente et un étudiants ont participé à l'étude à titre de mentoré (21F/9H/1sans réponse ; âge moyen : 17.7 ± 3.01 ans) et 31 autres ont accepté de faire partie du groupe témoin (21F/10H ; âge moyen : 16.9 ± 0.43 ans). L'échantillon de départ comportait 84 étudiants, soit 42 au groupe expérimental (mentorés) et 42 au groupe témoin. Vingt-deux étudiants (26,2 %) se sont désistés en cours d'année. Les deux groupes sont équivalents au départ sur l'ensemble des variables du profil socio-démographique (âge, sexe, moyenne générale au secondaire, lieu de naissance et de résidence, langue d'usage, modèles de persévérance dans la fratrie, profil choisi en Sciences humaines, expérience collégiale, temps d'étude hebdomadaire par discipline au secondaire), à l'exception que les étudiants du groupe de mentorés ont davantage d'expérience de tutorat par les pairs que les étudiants du groupe témoin ($X^2 = 5.23, p=.022$).

Les instruments de mesure choisis pour évaluer les effets du mentorat 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 du taux de réinscription en 3^e session. L'adaptation française du Questionnaire d'ajustement au collégial (Larose et al., 1996) comporte 4 échelles qui évaluent différentes dimensions de l'ajustement de l'étudiant à son nouvel environnement, soit l'ajustement personnel, social, scolaire et l'attachement à l'institution. Le Profil décisionnel du choix de carrière (Jones, 1989) comporte 6 échelles : la Certitude décisionnelle, le Confort décisionnel, la Connaissance de soi, la Connaissance des professions, la Capacité décisionnelle et l'Importance du choix de carrière. Enfin, l'Échelle de motivation en éducation (Vallerand et al., 1989) se décline en 6 échelles en lien avec la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Les questionnaires ont été complétés à trois moments de l'étude, en août 2015 (T1), décembre 2015 (T2) et avril 2016 (T3). La qualité de la relation de mentorat a

été évaluée à l'aide de l'Inventaire d'alliance relationnelle (S-WAI) qui a été complété par les mentors et les mentorés à la fin de la relation de mentorat en avril 2016.

Les effets du mentorat

Le mentorat et la certitude vocationnelle

Le mentorat a eu un effet positif significatif sur une seule des dimensions du Profil décisionnel du choix de carrière, celle de la Connaissance de soi mesurée à la fin de l'année scolaire (T3) ($F(2,60) = 4.35, p=.015$). Les étudiants participant au programme de mentorat ont développé une meilleure connaissance de soi que ceux du groupe témoin. Ces résultats peuvent être directement attribuables aux mentors qui, par leur écoute, leur ouverture et leur authenticité, ont su accompagner les étudiants de Sciences humaines vers une compréhension de qui ils sont et les guider dans la construction de leur identité d'adulte.

Pour les nouveaux admis au collégial, la réalité de l'inscription à l'université et celle du choix d'une profession est difficile à conceptualiser. La plupart des étudiants de première année présentent une forme d'immaturation dans leur processus de réflexion vocationnelle et ne sont pas prêts à faire des choix (Boutin, 2011). Avant d'entamer le processus du choix de carrière, la première étape est d'abord de se connaître : connaître ses intérêts, ses forces, ses faiblesses, le genre d'emploi qui correspond à ses aptitudes et dans lequel on se sentira à l'aise. Cette étape préliminaire dans le cheminement vocationnel des étudiants est tout aussi importante que celle de prendre une décision proprement dite quant au choix de carrière.

Les mentors incitent leurs mentorés à se questionner sur leurs intérêts et leurs motivations : « Pour quelles raisons t'es-tu inscrit en Sciences humaines ? », « Quel(s) cours préfères-tu ? », « Aimerais-tu venir dans l'un de mes cours à l'université ? ». Ils guident les mentorés à travers l'exploration de nouvelles avenues et testent certaines des préconceptions qu'ils pourraient avoir. Les mentors ont permis à leurs mentorés d'assister à certains de leurs cours universitaires, de les accompagner lors de conférences présentées à l'université et de visiter différents campus pour démystifier l'institution

universitaire. Le mentor suscite la réflexion : il permet au mentoré de tester et d'explorer non seulement à l'intérieur, mais aussi à l'extérieur des murs du collège. La relation de mentorat renforce la première étape du processus d'orientation vocationnelle, soit celle de la connaissance de soi.

Les effets du mentorat sur l'ajustement au collégial, la motivation scolaire et la persévérance

L'analyse des résultats aux questionnaires indique que la participation au mentorat n'a pas favorisé un meilleur ajustement au collégial et n'a pas eu d'effet sur la motivation scolaire lorsque l'on compare les mentorés au groupe témoin. De plus, il n'y a aucune différence significative quant au taux de réinscription en 3^e session.

Comment expliquer ces résultats ?

L'ajustement au collégial

Le mentorat étant avant tout la création d'une relation de soutien et d'attachement, il serait plutôt difficile d'imaginer que la création d'un lien significatif avec une personne, qui a pour rôle de faciliter la transition, n'aurait aucun effet sur cette dimension. C'est la raison d'être du mentorat que d'offrir du soutien et du réconfort dans la période de transition. Les qualités relationnelles des mentors ne sont pas à remettre en question. Chacun d'entre eux a été sélectionné pour la qualité de ses habiletés interpersonnelles et tous ont suivi une formation de 16 heures sur le mentorat et les habiletés de communication nécessaires à ce type de relation. À la fin de la formation, chacun d'entre eux avait acquis les compétences relationnelles nécessaires à l'établissement d'une relation significative.

Les causes fondées sur la qualité du jumelage sont également exclues. Les mentorés ont eu la chance de rencontrer tous les mentors et de choisir par ordre de priorité celui ou celle avec qui ils aimeraient être jumelés. Tous les mentorés ont reçu leur premier ou 2^e choix. Un encadrement des mentors par les superviseuses du projet tout au long de l'année scolaire a également permis de s'assurer que chacune des dyades était fonctionnelle et signifiante. Un sondage par voie électronique a été envoyé aux mentorés

pour savoir s'ils étaient satisfaits du mentor avec qui ils avaient été jumelés et tous ont répondu par l'affirmative.

L'absence d'effet sur l'échelle d'ajustement au collégial peut résulter du fait que les étudiants inscrits au mentorat n'avaient pas (ou plus) de difficulté particulière d'ajustement.

En effet, la promotion du mentorat a été axée sur l'indécision vocationnelle. Les étudiants qui s'y sont inscrits avaient peut-être davantage de besoins dans cette sphère de vie. Les étudiants qui redoutaient un problème d'adaptation ne se sont pas sentis interpellés par ce projet, en conséquence, ils ne sont pas inscrits. D'ailleurs lors du recrutement des participants, plusieurs étudiants ont mentionné qu'ils trouvaient leur horaire déjà chargé et qu'ils ne voyaient pas comment ils pourraient trouver du temps pour participer à une activité supplémentaire, même si celle-ci n'exigeait que 2 heures par mois.

D'autre part, les rencontres de mentorat se sont amorcées trop tard dans la session (mois d'octobre pour la plupart) pour effectivement prévenir les difficultés liées à la transition scolaire qui se présentent en tout début de session. Un encadrement plus étroit des dyades dès le début de la session aurait permis de mieux cerner et gérer spécifiquement ce problème.

La motivation scolaire

Les résultats sur la motivation indiquent que tous les participants à la recherche avaient une motivation intrinsèque très élevée au début de l'année scolaire. La majorité des participants ont choisi le score maximal de 7 sur l'ensemble des énoncés de cette échelle en début d'année, on retrouve donc un effet plafond. La motivation intrinsèque a diminué de quelques points dans les deux groupes au cours de l'année scolaire ($F(2,60) = 5.50$, $p=.005$) ; le mentorat n'a pas permis de freiner la diminution de ce type de motivation, mais celle-ci demeure à un niveau supérieur à 5 après un an dans le programme d'étude. Les étudiants ne semblent pas avoir un problème de motivation, l'intérêt persiste tout au long de la première année d'étude.

La persévérance scolaire

Il est à noter que le taux de réinscription des étudiants ayant participé à ce projet de recherche est supérieur à 90 % après un an dans le programme d'étude, ce qui contraste avec les données statistiques officielles (SRAM) qui estiment que seulement 62 % des étudiants persisteront dans ce programme d'étude en 3^e session. À ce stade-ci de la recherche, il demeure difficile d'expliquer ces résultats. Il est possible d'attribuer ce résultat à un biais de participation ; les étudiants qui participent à des projets de recherche sont peut-être des étudiants plus motivés, plus organisés et plus enclins à persévérer, mais nous ne disposons d'aucune mesure objective à cet effet. Il serait intéressant de mesurer la persévérance après 2 ans dans le programme d'études. Peut-être serions-nous en mesure de constater un effet différentiel du mentorat en lien avec un choix de carrière mieux défini.

Commentaires des mentorés

Bien qu'aucune différence significative n'ait été identifiée entre le groupe de mentorés et le groupe témoin sur l'ajustement, la motivation scolaire et la persévérance, il n'en demeure pas moins qu'à la fin du programme de mentorat, plusieurs mentorés ont exprimé leur satisfaction à l'égard du projet. Voici quelques commentaires formulés par les mentorés :

« C'est un très bon projet qui permet aux jeunes qui arrivent du secondaire de bien s'adapter au cégep en toute confiance. »

« Ma mentor a été extrêmement patiente et compréhensive par rapport à mes besoins. J'ai aimé son ouverture d'esprit (proposer plusieurs sortes d'activités dont la visite d'universités) et sa flexibilité d'horaire. De plus, je sentais qu'elle était toujours présente pour moi, pour m'aider, tout en me proposant plusieurs alternatives à mes problèmes ou en répondant à mes 100 000 questions. »

« Merci, car ce programme m'a beaucoup aidé, j'avais une personne en dehors de la maison à qui parler. »

« Le mentorat m'a permis de rencontrer beaucoup de personnes, ça m'a aidé à voir en quoi je voulais aller plus tard, par rapport aux sciences humaines surtout, puis c'était vraiment une belle expérience, c'était cool ! »

En somme, les commentaires des étudiants sont principalement en lien avec les défis de la transition du secondaire au collégial. Au plan subjectif, les mentorés constatent un effet positif au plan de la transition scolaire, mais cet effet semble difficile à mesurer à l'aide de questionnaires. La validité du questionnaire de l'ajustement au collégial n'est pas remise en question, cependant, les méta-analyses effectuées sur le mentorat (Drouin, 2005 ; Eby et al., 2008) montrent que cet effet du mentorat est faible et difficile à mesurer à court terme. Pour identifier un effet de faible intensité, il est nécessaire de prendre des mesures sur un échantillon suffisamment grand de participants. C'est ici une limite de notre étude qui porte sur seulement 62 répondants répartis en deux groupes. La petite taille de l'échantillon peut en partie expliquer l'absence de résultats. Toutefois, il est également possible que le programme de mentorat tel qu'il a été conçu, n'ait effectivement pas eu l'effet attendu.

L'effet différentiel de l'alliance de travail en relation de mentorat

Les résultats du questionnaire S-WAI témoignent de la grande qualité de l'alliance de travail établie par l'équipe de mentors. Ceux-ci ont réussi à développer un lien de confiance avec leurs mentorés. Les mentors ont également planifié des rencontres et des activités qui étaient congruentes à la tâche et aux buts ciblés par leurs mentorés. Les mentorés se sont sentis soutenus, écoutés et valorisés par leurs mentors.

Les mentorés ont été comparés entre eux en fonction du niveau de concordance sur les buts poursuivis avec leur mentor². Les mentorés dont la concordance des buts avec leur mentor est élevée présentent des scores significativement plus élevés aux échelles de Connaissance des professions ($3,81 \pm 2,05$ vs $5,38 \pm 1,67$, Mann-Whitney U = 163.00, $p=.034$) et de Capacité décisionnelle ($3,02 \pm 1,80$ vs $4.75 \pm 1,82$, Mann-Whitney U =

² La médiane a été utilisée pour répartir les mentorés en deux groupes, soit ceux dont la concordance sur les buts est élevée et ceux dont la concordance sur les buts est faible.

167.00, $p=.022$) du questionnaire CDP comparativement aux mentorés dont la concordance est plus faible. Ainsi, le fait que mentors et mentorés aient une meilleure compréhension mutuelle de la cible d'intervention s'est traduit par une meilleure connaissance des carrières en lien avec le programme d'études et la capacité de faire un choix plus éclairé. Ce résultat renforce l'hypothèse selon laquelle une relation de mentorat exerce un effet positif sur le choix vocationnel.

De plus, les mentorés dont la concordance des buts avec leur mentor est élevée présentent également des scores significativement plus élevés sur l'ajustement personnel ($2,92 \pm 1,65$ vs $4,54 \pm 1,42$, Mann-Whitney $U = 183.00$, $p=.002$) et scolaire ($3,36 \pm 1,20$ vs $4,65 \pm 0,97$, Mann-Whitney $U = 178.50$, $p=.004$) (SACQ) comparativement aux mentorés ayant une concordance des buts moins élevée. Le mentorat, dans la mesure où les buts poursuivis sont clairs de part et d'autre, favoriserait également l'ajustement au collégial.

Il en ressort que la clarté des buts poursuivis ainsi que la réalisation d'activités en accord avec ces buts favorisent le développement d'une relation de mentorat satisfaisante qui aura un impact sur l'ajustement au collégial et le choix vocationnel. D'ailleurs, Balcaza et Keys (2014) soulignent le lien entre le niveau d'engagement dans la relation et les buts poursuivis. Le protocole d'entente qui était à compléter par le mentor et le mentoré en début d'intervention a certainement facilité la définition des buts à poursuivre dans le cadre de la relation de mentorat. La corrélation entre l'encadrement des mentors (formations et suivis individuels) offert par le programme et la qualité de l'alliance de travail n'a pas été évaluée dans cette étude. L'importance de la formation, du suivi et du protocole d'entente ne sont que des hypothèses à ce stade-ci. Néanmoins, les mentors du programme SHOI qui ont réussi à s'arrimer aux objectifs et aux attentes de leurs mentorés ont favorisé un meilleur ajustement au collégial et une amélioration dans le processus décisionnel du choix de carrière.

L'effet différentiel du nombre de rencontres entre le mentor et son mentoré

Le nombre de rencontres entre le mentor et le mentoré semble également jouer un rôle sur l'ajustement au collégial. Un score plus élevé à l'échelle d'attachement à l'institution (CDP) ($2,12 \pm 1,13$ vs $3,11 \pm 1,55$, Mann-Whitney U = 168.00, $p=.042$) apparaît chez les étudiants qui ont eu plus de 6 rencontres de mentorat comparativement à ceux ayant eu 6 rencontres ou moins. Les rencontres fréquentes permettent au mentoré de développer un lien fort et un attachement profond à son mentor, et ainsi optimiser l'effet bénéfique que peut apporter le mentorat. Il est légitime de penser que si les relations de mentorat perduraient tout au long du séjour collégial, et donc que les dyades se voyaient plus souvent, l'influence du mentorat serait plus importante sur l'ensemble des dimensions évaluées. D'ailleurs, l'étude de Larose et al. (2011) sur les effets du mentorat auprès d'étudiants en sciences au collégial montre des effets significatifs sur l'ajustement au collégial, la motivation et le choix de carrière chez les mentorés, ceux-ci ayant eu en moyenne plus de 10 rencontres au cours de l'année scolaire. Le nombre et la fréquence des rencontres est un élément important à définir dans les programmes de mentorat formel.

Conclusion

À la lumière des résultats de cette étude, l'investissement dans un programme de mentorat est difficile à justifier étant donné le seul effet direct significatif sur la Connaissance de soi. Cependant, comme pour toute mesure d'aide, qu'elle soit de nature préventive ou d'appoint (tutorat par les pairs, par exemple), l'évaluation quantifiée des effets n'est pas simple. Peu de mesures d'aide démontrent un taux d'efficacité très élevé malgré les indicateurs de satisfaction des usagers de ces services (Eby et al., 2008 ; Egege et Kutieleh, 2015 ; Gershenfeld, 2014 ; Husband et Jacobs, 2009 ; Smith, 2008). Le mentorat vise spécifiquement l'aide psychosociale en définissant comme axes d'intervention le bien-être de l'étudiant lors du passage au collégial, la motivation scolaire et l'orientation professionnelle qui sont tous identifiés comme des déterminants de la persévérance scolaire. Le programme de mentorat SHOI a permis aux étudiants participants, en première année du collégial en Sciences humaines au cégep de Saint-Laurent, de mieux se connaître grâce à leur mentor et d'élargir leur réseau social. Cette étude a également permis de cibler des conditions dans lesquelles l'efficacité du mentorat

scolaire pourrait être maximisée. Les étudiants qui vivent de l'anxiété à leur entrée au collégial, ceux qui aimeraient discuter avec leurs professeurs, mais se trouvent intimidés, ceux qui ont des lacunes dans leur réseau social et qui ne savent pas vers qui se tourner, trouveraient assurément en la personne du mentor un confident et un modèle inspirant.

Bibliographie

- Balcazar, F.E. et Keys, C.B. (2014). Goals in Mentoring Relationships. In D.L. DuBois and M.J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring*, Second Edition (p. 83-97). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Boisvert, J. et Paradis, J. (2008). *La motivation chez les garçons et les filles en sciences humaines*. Rapport de recherche PAREA. Saint-Jean sur Richelieu, Qc : Cégep Saint-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, Qc).
- Cambell, T.A. et Campbell, D.E. (1997). Faculty/Student Mentor Program: Effects on Academic Performance and Retention. *Research in Higher Education*, 38(6), 727-742.
- 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.
- 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.
- 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, Sherbrooke, Qc.
- 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. Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec, Qc.
- 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.
- 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.
- 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.
- Gershenfeld, S. (2014). A Review of Undergraduate Mentoring Programs. *Review of Educational Research*, 84, 365-391.
- Hall, R. et Jaugietis, Z. (2011). Developing Peer Mentoring Through Evaluation. *Innovation in Higher Education*, 36, 41-52.
- 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.
- 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.
- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F., Godin, F., Tarabulsky, G.M., Deschênes, C. (2011). Academic Mentoring and Dropout Prevention for Students in Math, Science and Technology. *Mentoring and tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 419-439.
- 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.
- Litalien, D et Guay, F. (2010). Validation d'un modèle motivationnel des aspirations professionnelles. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 33, 732-760.

- 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.
- Rhodes, J.E. (2005). A Model of Youth Mentoring. In D.L. DuBois et M.J. Karcher (Eds), *Handbook of Youth Mentoring* (p. 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(4), 254-258.
- 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, Qc : 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.
- 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.
- 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.