



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES



FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES

Ruth Philion

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

Ph.D. (éducation)

GRADE / DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Louise Bélair

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS

Michelle Bourassa

François Desjardins

Lise St-Pierre

Mariette Thériège

Gary W. Slater

LE DOYEN DE LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES /
DEAN OF THE FACULTY OF GRADUATE AND POSTDOCTORAL STUDIES

RUTH PHILION

Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle,
de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation

Thèse présentée à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
Université d'Ottawa
Pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Faculté d'éducation
Octobre 2005



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

ISBN: 0-494-11010-4

Our file Notre référence

ISBN: 0-494-11010-4

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

*Je dédie cette thèse à tous les étudiants
qui m'ont appris ce qu'est
l'accompagnement*

Résumé

Devant l'émergence de nouveaux profils d'étudiants, les universités des pays occidentaux doivent repenser leur pédagogie, notamment en ce qui concerne l'accompagnement des étudiants de première année qui sont nombreux à vivre des échecs et à abandonner leurs études.

Cette pédagogie semble s'articuler autour d'une diversité de mesures d'encadrement, allant de l'accompagnement par un professionnel à celui que peut offrir un pair. Comme le soulignent de nombreux chercheurs, l'accompagnement par les pairs, appelés *étudiants mentors* dans ce projet de recherche, semble une voie des plus prometteuses, car elle démontre des effets positifs indéniables aussi bien au plan cognitif qu'affectif chez les étudiants en difficulté. Or, il appert que les caractéristiques d'une formation d'étudiants mentors restent à définir et à documenter étant donné la nouveauté de cette mesure. Dans ce contexte, cette étude examine les représentations de la première génération d'étudiants mentors sous deux angles, celui de leur rôle et de leur pratique et celui de la formation qu'ils jugent avoir besoin pour améliorer l'exécution de leur pratique; ces données étant recueillies pour construire un référentiel de formation.

Dans cette optique, une collecte de données qualitatives multiples a été menée auprès de 14 étudiants mentors de l'Université d'Ottawa ayant accompagné des étudiants en difficulté lors de l'instauration des programmes de mentorat durant l'année universitaire 2002-2003. Les résultats démontrent qu'il existe des liens directs entre les représentations des étudiants mentors à l'égard de leur rôle et de l'accompagnement qu'ils

offrent et les besoins de formation qu'ils répertorient. Parmi ces besoins, ressort plus spécifiquement l'importance de créer un espace réflexif où les mentors accompagnés de personnes-ressources analysent, comparent, critiquent et révisent les modalités d'accompagnement qu'ils privilégient. Cette formation semble devoir s'inscrire dans la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage avec en toile de fond une modélisation de l'accompagnement, lequel peut être fait par un accompagnement métacognitif. Ces résultats soulèvent dès lors toute la question de la formation des personnes-ressources aptes à accompagner les étudiants mentors dans une telle perspective de formation.

Avant-propos

Si tel que le souligne Giordan « Apprendre c'est se confronter aux autres », il me semble que c'est aussi et surtout savoir s'entourer des autres. Dans cette perspective, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce projet de thèse. C'est grâce à elles que j'ai pu mener ce projet à terme.

Je remercie au premier chef l'apport tellement précieux de ma directrice de thèse Louise Bélair, qui de par sa très grande disponibilité, ses multiples connaissances, ses judicieux conseils et tout le travail d'accompagnement m'a permis d'orienter cette thèse.

Merci également aux membres de mon Comité de thèse en l'occurrence Michelle Bourassa, Mariette Théberge et François Desjardins pour leurs lectures éclairantes, leurs questionnements et leurs commentaires aussi variés qu'appropriés, lesquels ont grandement contribué à parfaire cette thèse.

Je tiens aussi à remercier Jacques Chevalier pour sa grande collaboration en ce qui concerne les analyses de construits. Son expertise a contribué à éclairer mes questions et à faciliter l'utilisation de cette démarche.

Mille mercis à Danielle Plouffe pour son sens critique remarquable et sa généreuse contribution à l'édition de cette thèse.

J'exprime ma reconnaissance envers mon amoureux Serge pour son soutien indéfectible tout au long de ce projet d'études doctorales, pour sa capacité à composer avec les contraintes qu'un tel projet entraîne et pour ses encouragements à relever le défi.

Je remercie aussi mes enfants, Alexandre et Xavier, pour avoir accepté les contrariétés liées à ce projet, et pour avoir su organiser leur temps autour du projet de leur maman et me transmettre leurs plus belles énergies.

Table des matières

Dédicace	i
Résumé.....	ii
Avant-propos.....	iv
Liste des tableaux.....	xi
Liste des figures.....	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1- Problématique et recension des écrits.....	6
L'université en mutation.....	8
Nouveau rapport au savoir.....	8
Taux d'échec élevés : explications invoquées.....	9
Centration sur l'étudiant : reconnaissance des nouveaux profils.....	13
L'encadrement à l'université : état de situation	17
Tour d'horizon de l'encadrement offert à l'université.....	22
Différentes modalités d'encadrement.....	24
En résumé : quatre principales modalités d'encadrement.....	42
Qui accompagne ?.....	44
La formation des pairs aidants : tuteurs et mentors.....	49
Nécessité d'une formation : explications invoquées.....	50
Formation sur la relation d'aide : un incontournable.....	52
Contenus de formation généraux.....	52
Différentes modalités de formation.....	53
Approches pédagogiques et dispositifs.....	54

Questions de recherche.....	59
CHAPITRE 2 – Cadre théorique.....	63
Mentorat étudiant en contexte universitaire.....	65
Bref historique.....	65
Mentor ou Étudiant mentor : une question d'expérience intergénérationnelle...	67
Mentorat formel : quelques considérations.....	69
Rôle du mentor : plusieurs cas de figure.....	72
Proposition d'une définition : mentorat étudiant en contexte universitaire.....	76
L'accompagnement : perspective socioconstructiviste.....	76
Dimension constructiviste.....	78
Dimension sociale.....	80
Dimension interactive.....	82
Accompagnement socioconstructiviste en contexte de mentorat étudiant.....	84
Stratégies d'apprentissage.....	86
La métacognition.....	88
Les représentations sociales.....	94
Historique du concept.....	94
Tour d'horizon du concept des représentations sociales.....	95
Le discours : pierre angulaire des représentations sociales.....	105
Prise en compte des représentations des étudiants mentors : singularisation du processus.....	106
Prise en compte des représentations par voix de dialogue.....	107
La psychologie des construits personnels de Kelly.....	108
L'alternativisme constructif.....	108

L'homme scientifique.....	109
Les construits.....	111
Grille répertoire d'analyse : processus d'élaboration des construits.....	113
Grille répertoire et analyse du discours : révélation des représentations.....	115
La grille répertoire de Kelly : un outil socioconstructiviste.....	116
Conclusion.....	116
CHAPITRE 3- Cadre méthodologique.....	119
Type de recherche.....	120
Terrain d'expérimentation.....	123
Contexte de la recherche.....	124
Les participants à la recherche.....	127
Collecte de données.....	129
Questionnaire.....	130
Démarche d'analyse du questionnaire.....	132
Entrevue individuelle semi-structurée.....	133
Démarche d'analyse de l'entrevue individuelle semi-structurée.....	135
Analyse de construits personnels.....	139
Démarche d'investigation des dendrogrammes issus des analyses de construits personnels.....	155
Analyse de construits de groupe.....	157
Démarche d'investigation des analyses de construits de groupe.....	158
Critères de rigueur scientifique.....	159
Critère de transférabilité.....	160
Critère de crédibilité.....	161

Critère de confirmation.....	163
Critère de fiabilité.....	165
CHAPITRE 4- Résultats de la recherche.....	168
Analyse du questionnaire et de l’entrevue semi-structurée.....	169
Représentations des participants à l’égard des facteurs qui contribuent à l’échec scolaire.....	172
Représentations des mentors à l’égard de l’accompagnement offert aux étudiants.....	182
Représentations des participants à l’égard de leur rôle	198
Représentations des participants à l’égard de leurs principales préoccupations relatives à leur rôle.....	201
Représentations des participants à l’égard des qualités essentielles pour être un bon mentor.....	207
Représentations des participants à l’égard de leur philosophie et du style de mentorat que l’université devrait développer.....	212
Synthèse.....	219
Analyse de construits personnels : démarche d’investigation des dendrogrammes.....	223
Démarche d’investigation.....	223
Analyse de construits de groupe : résultats et démarche d’investigation.....	247
Démarche d’investigation des analyses de construits de groupe.....	248
Investigation des analyses de construits de groupe portant sur l’accompagnement.....	251
Synthèse de l’analyse de construits de groupe portant sur l’accompagnement...	297
Investigation des analyses de construits de groupe portant sur la formation.....	300

Synthèse de l'analyse de construits de groupe portant sur la formation.....	328
Conclusion.....	331
CHAPITRE 5- Interprétation des résultats.....	332
Représentations des mentors relativement aux facteurs contribuant à l'abandon des étudiants.....	333
Facteurs cognitifs.....	334
Facteurs sociaux.....	335
Facteurs personnels.....	336
Première question.....	338
Le mentorat étudiant : justification.....	339
Le mentorat étudiant : dimension formelle.....	343
Le mentorat étudiant : dimension fonctionnelle.....	358
En guise de synthèse pour la première question.....	367
Deuxième question.....	370
La formation des étudiants mentors : justification.....	371
La formation des étudiants mentors : dimension formelle.....	372
La formation des étudiants mentors : dimension fonctionnelle.....	379
L'accompagnement socioconstructiviste en contexte de mentorat étudiant : un travail de concertation.....	389
En guise de synthèse pour la deuxième question.....	391
CONCLUSION.....	393
Synthèse.....	394
Contributions de la recherche.....	399
Limites de la recherche.....	400

Pistes de recherche éventuelles	402
APPENDICE A- Approbation déontologique et le formulaire de consentement.....	406
APPENDICE B- Réponses au questionnaire et à l’entrevue semi-structurée :	
L’exemple de Sean.....	412
APPENDICE C- Listes des éléments utilisés pour initier les deux analyses	
de construits personnels.....	423
APPENDICE D- Définition des thématiques retenues pour les deux analyses	
de construits de groupe.....	434
APPENDICE E- Tableaux comparatifs des groupes deux par deux.....	440
APPENDICE F- Les trois dimensions de la formation : justificative,	
formelle et fonctionnelle.....	447
RÉFÉRENCES.....	449

Liste des tableaux

1	Exemple d'une grille répertoire	114
2	Caractéristiques de formation pour chacun des programmes de mentorat.....	126
3	Étudiants mentors ayant participé au projet de recherche.....	128
4	Questions du questionnaire mises en parallèle avec la notion de rôle et/ou de la pratique de l'étudiant mentor.....	132
5	Exemple d'une liste des éléments propres à l'accompagnement : le cas de Sean.....	136
6	Exemple d'une liste des éléments propres à la formation : le cas Sean.....	137
7	Grille répertoire portant sur l'accompagnement : le cas de Sean.....	143
8	Tableau ayant servi à l'élaboration des analyses de construits de groupe portant sur l'accompagnement.....	156
9	Tableau ayant servi à l'élaboration des analyses de construits de groupe portant sur la formation.....	156
10	Représentations des mentors à l'égard du type d'activités d'apprentissage proposées aux étudiants selon leur département.....	170
11	Représentations des mentors à l'égard des principaux facteurs d'échecs scolaires.....	172
12	Représentations des mentors à l'égard de l'accompagnement offert aux étudiants selon différentes activités d'apprentissage.....	182
13	Représentations des mentors à l'égard de leur rôle premier : ses caractéristiques.....	198

14	Représentations des mentors à l'égard de leurs principales préoccupations face à leurs rôles.....	202
15	Représentations des mentors à l'égard des qualités essentielles pour être un bon mentor.....	207
16	Représentations des mentors à l'égard de leur philosophie du mentorat et du style de mentorat à favoriser à l'université.....	213
17	Thématiques d'accompagnement mentionnées par les mentors.....	225
18	Thématiques de formation mentionnées par les mentors.....	227
19	Première uniformisation : l'accompagnement.....	229
20	Première uniformisation : la formation.....	231
21	Thématiques d'accompagnement uniformisées pour les analyses de construits de groupe.....	235
22	Thématiques de formation uniformisées pour les analyses de construits de groupe.....	239
23	Liste des construits mentionnés par les mentors lors de l'analyse de construits personnels portant sur l'accompagnement et leur fréquence d'apparition.....	243
24	Liste des construits mentionnés par les mentors lors de l'analyse de construits personnels portant sur la formation et leur fréquence d'apparition.....	245
25	Analyse de construits de groupe portant sur l'accompagnement : valeurs assignées par les 4 groupes de mentors.....	249
26	Analyse de construits sur l'accompagnement : Comparaison So-Art (G1) et Sciences (G2).....	250
27	Synthèse portant sur l'accompagnement.....	299

28	Analyse de construits de groupe portant sur la formation : valeurs assignées par les 4 groupes de mentors.....	300
29	Synthèse de l'analyse de construits de groupe portant sur la formation.....	330

Liste des figures

1	Dendrogramme de l'analyse de construits portant sur l'accompagnement effectué avec Sean.....	150
2	Graphe cartésien de l'analyse de construits personnels portant sur l'accompagnement effectuée avec Sean.....	153
3	Dendrogramme de l'analyse de construits portant sur l'accompagnement effectué avec Sean : version uniformisée.....	233
4	Mentorat étudiant : l'accompagnement selon les mentors.....	368
5	Référentiel d'un programme de formation à l'accompagnement.....	388

INTRODUCTION

Depuis une trentaine d'années, dans la plupart des pays occidentaux, l'université connaît une massification importante qui contribue à interroger sa mission et ses finalités. Devant les nouveaux profils des étudiants¹, l'université n'est plus perçue « comme un instrument de reproduction des élites de la société » (Noël et Parmentier, 1998), mais davantage comme un outil devant permettre à chaque étudiant de réaliser son projet personnel. Pour parvenir à cette fin, l'université doit repenser sa pédagogie universitaire, notamment en ce qui concerne le soutien et l'accompagnement des étudiants (Langevin, 1996) et plus particulièrement des étudiants de première année, qui sont de plus en plus nombreux à vivre des échecs et à abandonner leurs études (Bruneau, 1997 ; Cartier et Langevin, 2001 ; Grayson et Grayson, 2003 ; Langevin et Villeneuve, 1997; Romainville, 2000a ; Tinto, 1993). Une des façons d'aider ces étudiants consiste à instaurer des programmes d'accompagnement par des pairs. Par contre, puisqu'il s'agit d'une nouveauté en pédagogie universitaire (Bruneau, 1997), plusieurs questions demeurent en suspens pour qui souhaite créer des dispositifs d'accompagnement aptes à répondre aux différents besoins des étudiants. Parmi celles-ci, on retrouve celles de la formation des pairs, du suivi et de la qualité des services qui leur sont offerts et qui peut varier considérablement selon les pairs (Barnier, 2001 ; Noël et Romainville, 1998) et enfin, celle de l'évaluation de ces programmes (Palkiewicz, 1997).

La présente recherche explore donc les enjeux auxquels l'université occidentale est confrontée, notamment depuis le début de sa massification il y a une trentaine d'années. L'examen de ces enjeux porte à repenser la pédagogie universitaire afin de mieux venir en aide aux étudiants de première année (Bruneau, 1997; Noël et Romainville, 1998).

Dans un premier temps, la recension des écrits montre qu'on assiste à une diversification des stratégies d'encadrement, lesquelles engendrent des formules d'accompagnement variées impliquant des expertises diversifiées, allant de l'accompagnement par un professionnel à celle fournie par les pairs (Palkiewicz, 1997;

¹ Dans ce texte, le masculin est utilisé en tant que valeur neutre pour désigner toute personne, homme ou femme. De plus, le terme étudiant réfère à une personne qui est inscrite dans un établissement d'enseignement à un programme défini.

Noël et Romainville, 1998). La réflexion entourant ces expertises, notamment celle des pairs, appelés *étudiants mentors* dans le cadre de la présente recherche, a permis de dégager deux questions de recherche qui concernent spécifiquement les représentations qui guident les étudiants mentors au regard de leur rôle et de leurs pratiques ainsi qu'au regard de leurs besoins en termes de formation pour mieux s'investir dans leur rôle. La prise en compte de ces représentations vise à formuler les balises d'un référentiel de formation d'étudiants mentors.

Dans un second temps, le cadre théorique s'attache à définir les notions soulevées par les questions de recherche ainsi que par les divers concepts abordés dans cette thèse relativement au mentorat étudiant. Pour ce faire, la notion de mentorat est d'abord présentée dans ses définitions classique et formelle, ce qui permet de situer le mentorat étudiant et d'en dégager une définition adaptée au milieu universitaire. Cette définition met l'accent sur le développement de l'autonomie et de l'autorégulation des apprentissages. Étant donné que cette définition met l'accent sur l'interaction sociale comme processus permettant à l'étudiant de construire ses propres stratégies et connaissances, la perspective socioconstructiviste qui reprend nombre d'éléments découlant de cette construction est aussi présentée. Celle-ci est suivie de la notion des stratégies d'apprentissage, puisque celles-ci constituent une modalité d'accompagnement importante en contexte de mentorat étudiant, et à plus forte raison du fait que le travail de mentorat insiste sur les stratégies qui visent à rendre l'étudiant capable de réflexion métacognitive sur sa performance. Ces stratégies sont reconnues pour non seulement favoriser l'appropriation² des autres stratégies, mais aussi contribuer à l'autonomie des apprenants, à l'autorégulation de leurs apprentissages et dès lors, à la possibilité d'un apprentissage réflexif et actif (Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Romainville, 2000a). Étant donné l'importance que revêtent ces stratégies et plus particulièrement le concept de la métacognition auxquelles elles renvoient, une section y est aussi consacrée. Par ailleurs, puisque tel que susmentionné la présente thèse propose d'appréhender les représentations des étudiants mentors, une section explicite aussi le concept de représentations sociales et

² Dans la présente thèse, le terme *appropriation* est utilisé dans le sens de la perspective constructiviste de l'apprentissage qui postule que la connaissance est construite par l'être à partir d'expériences sensorielles jumelées à un processus d'alternance entre l'induction et la déduction.

la manière dont il est proposé d'examiner ces dernières. Mentionnons que le concept de représentation sociale est retenu puisqu'il est admis que chaque individu élabore et construit ses représentations selon l'environnement physique et social auquel il appartient (Moscovici, 1976, 1984 ; Jodelet 1984, 1989, 1991 ; Seca, 2002). Enfin, étant donné que pour appréhender les représentations des étudiants mentors, il est question d'utiliser, entre autres, la grille répertoire proposée par Kelly (1955) dans le cadre de la théorie des construits personnels, ce chapitre se termine par la présentation de cette théorie et de l'utilisation de cette grille répertoire dans le contexte de la présente recherche. Cette grille apparaît toute désignée pour permettre d'étudier de quelle manière les mentors ont, à travers leur expérience, construit les représentations qui guident leur pratique ainsi que pour favoriser une réflexion sur les représentations qui guident les croyances et les conduites des mentors.

Dans un troisième temps, les aspects méthodologiques présentent le milieu pressenti pour effectuer la recherche ainsi que les contextes de collecte et d'analyse des données. En ce qui concerne le milieu pressenti, il s'agit de l'Université d'Ottawa qui devant le nombre croissant d'étudiants qui abandonnent leurs études d'année en année a vu à la mise sur pied, durant l'année 2002-2003, de programmes de mentorat étudiants au sein de plusieurs facultés. Puisqu'il s'agit de prendre en compte les représentations des étudiants mentors, cette recherche s'inscrit dans le courant de recherche de nature qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2000), ce qui signifie que le type de collecte de données privilégié est qualitatif alors que l'analyse est interprétative. Le choix de cette méthode se justifie du fait qu'elle permet de saisir le sens que les participants donnent à leurs conduites et la prise en compte de leur interprétation de la réalité (Denzin et Lincoln, 1994; Poupart, 1997). Dans la présente recherche, ce sont quatre outils qui représentent autant de temps de collecte de données qui ont été utilisés auprès de 14 étudiants mentors. Les quatre outils, soit un questionnaire de 11 questions ouvertes inspiré d'un questionnaire utilisé en pédagogie universitaire (Bélair, 1999), une entrevue semi-structurée, une analyse de construits personnels (Kelly, 1955) et une analyse de construits de groupe, ont fait l'objet d'une analyse et d'une interprétation avec et pour les participants, au fur et à mesure de la collecte de données, de sorte à prioriser une

démarche itérative et rétroactive participante. C'est donc un processus d'emboîtement qui a permis que chaque collecte de données contribue à la suivante dans un processus itératif qui a laissé émerger les constituants d'un référentiel de formation. Tous les résultats et les spécificités propres à l'analyse des données issus de cette collecte sont présentés dans le chapitre des résultats.

Dans un quatrième temps, le chapitre des résultats présente aussi les représentations des participants qui ont participé à la recherche, alors que dans un cinquième temps, le chapitre d'interprétation permet, de par un processus de triangulation des données, de retrouver les éléments de réponse à nos questions dans la masse de données brutes issues de cette collecte. Il ressort que les représentations des étudiants mentors à l'égard de l'accompagnement d'étudiants semblent correspondre à leurs représentations en termes de besoin de formation, laquelle paraît s'inscrire dans une perspective plutôt socioconstructiviste de l'apprentissage. On remarque aussi certains décalages entre leurs représentations de leur rôle et ce qu'ils décrivent de leur pratique, ce qui laisse supposer l'importance d'élaborer un programme de formation pour ces derniers.

Cette recherche se conclut par une description des limites de la recherche et de ses contributions à l'avancement de ce domaine de recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS

L'ouverture de l'université à de nombreuses et nouvelles populations estudiantines s'accompagne de changements importants, voire d'une profonde mutation, qui l'obligent à questionner sa mission et ses pratiques (Romainville, 2000a). Afin de comprendre cette mutation vécue par la majorité des universités des pays occidentaux, la première partie de ce chapitre explore certains enjeux liés à cette mutation, notamment l'établissement d'un nouveau rapport au savoir et l'émergence de nouveaux profils d'étudiants qui sont de plus en plus nombreux à vivre des échecs et à abandonner leurs études, particulièrement en première année universitaire. Afin de freiner cette triste réalité, l'université fait de la lutte contre l'échec une de ses priorités. Pour y parvenir, elle examine ces nouveaux profils d'étudiants et tente de se centrer davantage sur leurs besoins afin de soutenir leur intégration à l'université et leur succès scolaire. On assiste alors à la mise en place de nouvelles mesures d'encadrement. À cet égard, la seconde partie de ce chapitre présente l'état de la situation de l'encadrement à l'université en proposant un tour d'horizon des différentes mesures d'encadrement qui y sont offertes et des différentes personnes qui accompagnent. On y constate à la fois l'existence d'une diversité de modalités d'encadrement et de terminologies pour désigner ces dernières. En ce qui concerne les personnes qui assument l'encadrement, la recension des écrits montre qu'il peut s'agir de professionnels, d'enseignants du secondaire, de membres du corps professoral ou d'étudiants.

Puisque l'objet de la présente recherche porte essentiellement sur l'entraide par les pairs (les étudiants mentors), l'accent est mis sur le rôle de l'étudiant en tant qu'accompagnateur. La réflexion entourant l'entraide par les pairs invite à examiner le type de formation apte à supporter ces derniers dans l'accompagnement d'étudiants. Il appert que celle-ci constitue un enjeu important de la réussite d'un programme d'entraide par les pairs dans la mesure où elle est considérée indispensable pour améliorer leurs habiletés à soutenir et à conseiller les étudiants qui sollicitent leur support. Enfin, la réflexion entourant l'accompagnement par les pairs (étudiants mentors) a permis l'élaboration des deux questions de recherche, lesquelles sont présentées dans la troisième partie de ce chapitre.

L'UNIVERSITÉ EN MUTATION

Dans le contexte de la massification des universités des pays occidentaux, l'université doit se redéfinir. Or, il semble que cette redéfinition passe obligatoirement par la prise en compte à la fois « de plusieurs composantes intrinsèques à l'université ainsi que de facteurs venant du système dans lequel elle est insérée » (Langevin et Villeneuve, 1997, p.17). Ces facteurs contribuent à l'émergence d'un nouveau rapport au savoir engendré, entre autres, par la diversification des profils des étudiants. Dans ce contexte de redéfinition de la finalité des études, plusieurs étudiants qui entreprennent des études universitaires ne sont pas suffisamment préparés à rencontrer les exigences des programmes universitaires (Corman, Barr et Caputo, 1992 ; Romainville, 2000a). Plusieurs d'entre eux rencontrent l'échec et abandonnent leurs études dans les premières années de leur cursus universitaire. Afin de contrer cette triste réalité, l'Université tente de comprendre et d'analyser les taux élevés d'échec afin de mettre en place des mesures aptes à supporter ces nouveaux étudiants en se centrant sur leurs particularités. À cet égard, la recension des écrits montre qu'une politique globale d'éducation semble émerger dans la majorité des universités des pays occidentaux afin de favoriser l'intégration et la réussite des étudiants de première année.

Nouveau rapport au savoir

L'université connaît une mutation sans précédent (Baudrit, 2000; Doray, 1997 ; Langevin et Villeneuve, 1997 ; Romainville, 2000a) qui, tout en participant à la désacralisation de son image, permet à de nombreux étudiants d'accéder à des études supérieures, une situation qui n'aurait pas été envisageable il y a quelques années. Ainsi, « longtemps considérée comme un instrument de reproduction des élites de la société, l'université de la plupart des pays occidentaux a connu une massification importante au cours de ces trente dernières années » (Noël et Parmentier, 1998, p.7). Le désir d'une plus grande justice sociale dans les années 1960, jumelé dans les années 1980 à un rapprochement entre les universités et les milieux industriels, notamment par la professionnalisation de certains cursus pour mieux rencontrer la compétitivité des marchés, suivi de l'ouverture à la mondialisation des années 1990 sont autant de facteurs

explicatifs de cette massification (Baudrit, 2000 ; Barnier, 2001 ; Noël et Parmentier, 1998 ; Romainville, 2000a). Dans certains pays européens, notamment en Belgique et en France (Romainville, 1995), cette massification se traduit par le fait que « les étudiants sont actuellement cinq fois plus nombreux qu'il y a trente ans » (Donnay et Romainville, 1996, p.7). En 2001-2002, au Canada, 43 % des Canadiens âgés entre 25 et 64 ans ont pu bénéficier d'une éducation postsecondaire sous une forme ou une autre, ce qui représente le résultat le plus élevé de tous les pays industrialisés devançant ainsi les USA dont le taux atteint 38% (OCDE, 2003).

Par ailleurs, il appert que cette massification engendre une diversification des profils des étudiants. À cet effet, plusieurs auteurs (Baudrit, 2000 ; Boisvert, 1997 ; Corman et al, 1992 ; Doray, 1997 ; Langevin et Villeneuve, 1997 ; Romainville, 2000a), mentionnent que l'université vit une crise, car les nouveaux étudiants obligent les universités à s'interroger sur leurs pratiques et à redéfinir leurs missions. Tel que mentionné par Romainville (1998), « l'arrivée des classes sociales modestes et le marché de l'emploi plus concurrentiel ont entraîné l'émergence de stratégies plus pragmatiques. Le rapport au savoir est différent, plus utilitaire » (p.27). Ainsi, pour une grande majorité d'étudiants, le passage par l'université ne correspond plus à une ambition, mais davantage en une obligation pour accéder à un emploi (Daloze, 1999 ; Lapeyronnie et Marie, 1992).

Taux élevés d'échec : explications invoquées

Cette vision pragmatique de la finalité des études universitaires interroge le système d'enseignement universitaire. D'une part, des facteurs liés à des composantes intrinsèques tels que des ressources financières limitées, des intervenants essoufflés ainsi que des abandons nombreux, et d'autre part, des facteurs extrinsèques tels que la remise en question de sa mission, de son conservatisme et de sa capacité à former des professionnels compétents (Boud, 2001 ; Langevin et Villeneuve, 1997 ; Romainville, 2000a) contribuent à l'interrogation qui prévaut dans l'université occidentale. De fait, l'université scrute particulièrement les taux d'échec élevés dans les premières années du

cursus universitaire (Bean et Metzger, 1985 ; Bruneau, 1997 ; Corman et al, 1992; Gardner, 1986 ; Langevin, 1996 ; Langevin et Villeneuve, 1997 ; Levitz et Noel, 1989 ; Noël et Romainville, 1998 ; Romainville, 1998a, 2000a ; Tinto, 1993) en analysant sa capacité à réduire les inégalités de départ au regard de « l'équité d'accès, de l'équité face aux performances et aux débouchés mais aussi équité des moyens mis en oeuvre pour permettre à chaque étudiant de réaliser son projet professionnel » (Noël et Parmentier, 1998, p.7). « Avec des taux moyens de 40 % et plus d'abandon des études au baccalauréat et de 60% à la maîtrise, en une époque qui réclame des professionnels compétents... » (Langevin et Villeneuve, 1997, p.21) qui possèdent un vaste répertoire d'habiletés transférables, il apparaît indispensable d'examiner tous les moyens aptes à atténuer ce taux d'abandon (Boud, 2001 ; Schnell and Doetkott, 2003).

Plus précisément, en ce qui concerne l'abandon dans les études, Romainville (2000a) rapporte que « sur l'ensemble des pays de l'OCDE, environ un tiers des nouveaux inscrits quittent l'université sans diplôme (OCDE, 1998) » (p. 13). On note par ailleurs, une différence du pourcentage d'abandon d'un pays à l'autre selon les spécificités de l'enseignement supérieur. Ainsi, dans les systèmes universitaires généralement peu sélectifs à l'entrée, tel que cela se présente en Belgique francophone, le taux d'échec est d'environ 60 %. En France, c'est 40 % des étudiants qui n'obtiennent pas leur diplôme, alors qu'en Suisse, ce nombre se situe entre 25 % et 30 %, ce qui est comparable avec les données qu'on retrouve au Canada, soit entre 20 à 30 % (Grayson et Grayson, 2003). En Ontario³, entre 1980 et 1993, 30 % des étudiants ont abandonné leurs études (Day, 2001). Au Québec bien que 70 % des étudiants réussissent à obtenir un diplôme de premier cycle, plusieurs étudiants ne s'inscrivent pas à l'université, faute d'avoir abandonné leur formation pré-universitaire (études collégiales), et ce, dans une proportion de 34 % (Ministère de l'Éducation, 1999). En Australie, selon Whiteley (2002-2003), c'est 24 à 30 % des étudiants qui abandonnent leurs études universitaires. Aux USA, le National Center for Education Statistics (2001) mentionnent que 30 % des

³ Seulement deux provinces du Canada sont mentionnées parce que l'expérimentation où a lieu la présente recherche est menée dans une université ontarienne qui se situe à la frontière du Québec. Cette proximité permet à plusieurs québécois d'y effectuer leurs études.

étudiants abandonnent leurs études postsecondaires dans leur première année et 40 % ne complètent pas leurs études.

Devant l'éloquence de ces chiffres et dans ce contexte global de redéfinition de son rôle, plusieurs raisons sont avancées par différents acteurs de l'université pour expliquer les très nombreux échecs, plus particulièrement en première année universitaire. Parmi ces acteurs, Tinto (1975) fut un des premiers à élaborer un modèle explicatif de l'intégration des étudiants à l'université, qui a été repris par plusieurs auteurs dans maintes recherches, surtout aux USA où les recherches sur l'abandon scolaire foisonnent (Grayson et Grayson, 2003). Ce modèle supporte l'idée que l'intégration académique (intérêt porté à l'apprentissage, l'implication au sein de différentes activités académiques, les interactions avec les professeurs, la participation en classe, la performance académique) et l'intégration sociale (implication dans des activités sociales, sentiment d'appartenance sociale, développement d'amitiés, etc.) constituent les deux facteurs les plus importants en ce qui concerne la persistance dans les études. Bien que ce modèle a connu et connaît encore un certain succès, il rencontre aussi quelques controverses parce qu'il rend surtout compte de la réalité des étudiants américains blancs issus de la classe moyenne, faisant fi des différences ethniques, des étudiants adultes et/ou des étudiants qui éprouvent des difficultés financières⁴. De plus, ce modèle ne distingue pas les étudiants qui vivent sur le campus de ceux qui vivent à l'extérieur (Corman et al, 1992 ; Pascarella, et Chapman, 1983). Il semble que ceux qui vivent sur le campus considèrent l'intégration sociale plus importante que ceux qui vivent à l'extérieur. Pour ces derniers, l'intégration académique est la plus importante. Malgré ce bémol à l'égard du modèle de Tinto, selon Grayson et Grayson (2003), ce modèle demeure intéressant dans un contexte de recherche qui prend en compte ces différentes considérations dans l'analyse et l'interprétation des résultats. De plus, le modèle de Tinto constitue, sans contredit, un cadre de référence important en ce qui concerne les facteurs

⁴ Une étude effectuée par Conway (2001) auprès de 3 540 étudiants ayant abandonné leurs études démontre que 10 % des répondants attribuent leur abandon à des raisons financières. Une autre étude effectuée par Bessey, Watton et Chancey (2000) rapporte que ce sont 7 % des étudiants qui abandonnent pour des raisons économiques.

explicatifs relatifs à l'engagement dans les études et par extension, ceux relatifs à l'échec et/ou l'abandon scolaire (Chenard, 2005).

Ainsi, à l'instar de Tinto, maints auteurs (Astin, 1975 ; Astin, Tsui et Avalos, 1996 ; Cuseo, 1991 ; De Ketele 1993; Faiers, 1998 ; Gardner, 1986 ; Langevin, 1996; Romainville 2000a ; Sirota, 2003) mentionnent que l'abandon scolaire survient généralement en première année et surtout au cours du premier trimestre d'études, « et qu'il est relié à la réussite antérieure, à la sélection de l'université et à une orientation indéterminée chez l'étudiant » (Langevin, 1996, p.16), indétermination souvent due à un manque de projet personnel et professionnel (Noël et Romainville, 1998 ; Sirota, 2003, Tinto, 1975). À l'égard du projet personnel et des objectifs qui y sont associés, Chenard (2005) précise qu'il s'agit d'un facteur très influant puisqu'il concerne les dispositions de départ constituées des motivations, des aspirations et de l'engagement de l'étudiant au regard de son projet d'études. Selon Langevin, d'autres facteurs jouent aussi un rôle important dans l'abandon des études. Il s'agit de l'absence de groupe de soutien, de l'ennui relié à l'éloignement de la famille et du milieu de vie, et d'un manque de soutien dans les études. Dans le même ordre d'idées, Bean et Metzner (1985) proposent aussi un modèle explicatif de l'abandon scolaire qui met, entre autres, l'accent sur des variables socio-psychologiques et environnementales. Ce dernier aspect qui n'apparaît pas explicitement dans le modèle proposé par Tinto en 1975, mais apparaît dans celui de 1993, leur semble primordial. Il comporte l'approbation et le support de la famille face au projet d'études, l'encouragement des amis et l'aspect financier qui détermine la capacité à assumer le coût élevé des études. Ainsi, en accord avec Tinto (1987, 1993, 1997), plusieurs auteurs (Astin, Tsui et Avalos, 1996 ; Chenard, 2005 ; Cuseo, 1991 ; De Ketele 1993 ; Faiers, 1998 ; Langevin, 1997; Romainville 2000a ; Sirota, 2003) reconnaissent que de nombreux étudiants présentent des attributs individuels (culture familiale, culture du groupe d'appartenance, origine socio-économique, capacités sociales et intellectuelles, antécédents scolaires) qui interfèrent avec leur capacité à s'intégrer à l'université. Parmi ces attributs, Bruneau (1997) souligne une maîtrise déficiente des préalables, des difficultés à gérer leur programme d'études et à s'adapter au contenu du programme et des cours qui ne sont pas toujours adaptés à eux. À cet égard, Tinto (1987) mentionne que

les étudiants se considèrent eux-mêmes sous préparés à rencontrer les exigences universitaires.

Toutes ces difficultés concourent à ce que « le nombre d'étudiants qui entrent à l'université avec une préparation insuffisante, des déficits en matière d'habiletés d'apprentissage et de dispositions nécessaires à un engagement soutenu et autonome à l'étude est en augmentation » (Ruph et Hrimech 2001, p.596 ; Bruneau, 1997 ; Grayson et Grayson, 2003). Selon Seon et King (1997), 70 % des étudiants qui entreprennent des études postsecondaires ont besoin de remédiation, dont 50 % en mathématique. Langevin (1996) précise aussi que 50 % des étudiants de niveau universitaire « ne possèdent pas encore la pensée formelle et nombre des difficultés sont liées à la méthodologie. D'autres difficultés sont liées au manque de stimulation intellectuelle ou sociale entraînant une déficience des connaissances générales » (p.97). À l'égard des lacunes au plan méthodologique, Alava (2000) mentionnent que « l'ensemble des travaux scientifiques des dix dernières années sur les étudiants confirment le rôle prépondérant des modalités d'études comme facteur de discrimination et de réussite » (p. 43).

Ainsi, tel que soutenu par plusieurs auteurs qui s'intéressent à la pédagogie universitaire (Bourgeois, 1996 ; Gardner, 1986 ; Grayson et Grayson, 2003 ; Langevin, 1996 ; Langevin et Villeneuve, 1997 ; Myers et Birk, 2002 ; Noel et Levitz, 2005 ; Noël et Parmentier, 1998 ; Romainville, 1993, 2000a ; Ruph et Hrimech, 2001 ; Tinto, 1975, 1997), il appert que l'intégration à l'université et la qualité des apprentissages qu'on y fait ne sont pas seulement liées à des facteurs cognitifs. Des facteurs d'ordres personnel, social, émotionnel, motivationnel et préparatoire interfèrent tout autant, ce qui appelle à se centrer sur l'étudiant en posant un regard multiple.

Centration sur l'étudiant : reconnaissance des nouveaux profils

Noël et Parmentier (1998) suggèrent qu'une réflexion sur la qualité de l'enseignement à l'université doit nécessairement passer par la personne de l'étudiant, en tant qu'acteur social et en tant qu'apprenant. Il doit, à ce titre, être le personnage central

de sa formation (Astolfi, 1992 ; Bourgeois, 1996 ; Donnay et Romainville, 1996 ; Noël et Parmentier, 1998 ; Reuter, 1996). Or, plusieurs étudiants arrivent à l'université « moins bien préparés que leurs prédécesseurs, notamment aux codes et aux us et coutumes universitaires » (Noël et Parmentier, 1998, p.8). Malgré que certains étudiants vivent bien ce passage qui leur apparaît comme le prolongement de ce qu'ils ont connu jusqu'alors, plusieurs considèrent le changement comme étant radical. Ils vivent une rupture importante (De Ketele, Draime, Lebrun et Sole-Tulkens, 1992, Wouters et De Ketele, 1993) qui touche tout autant les changements qu'ils sont appelés à vivre au plan de l'environnement, qu'au plan de la relation pédagogique avec les professeurs, qu'au plan des contenus et des méthodes (prises de notes, gestion du temps, techniques de résumé, préparation aux examens, etc.) (Langevin, 1996 ; Romainville, 1993 ; Noël et Parmentier, 1998 ; Light, 2001). Dans ce contexte de ruptures multiples, il appert que « passer du statut d'élève à celui d'étudiant c'est changer de rôle social, mais c'est aussi nécessairement changer ses manières d'apprendre » (Noël et Parmentier, 1998, p.12) élaborées lors de ses études secondaires (Wouters et De Ketele, 1993).

Des études démontrent que toutes les lacunes susmentionnées contribuent à l'augmentation de l'échec durant la première année universitaire (Lussier, 1991; Raaheim, Wankowski et Radford, 1991; Tait et Entwistle, 1996). Il va sans dire que les échecs et les abandons en cours d'études ont « des répercussions importantes sur le plan financier, organisationnel, psychologique et social » (Corman et al, 1992 ; Ruph et Hrimech, 2001, p. 596 ; Folger, Carter, Chase, 2004 ; Grayson et Grayson, 2003). En ce sens, « l'échec universitaire constitue un phénomène humain, social, culturel, économique, bref, un objet complexe, systémique aux ramifications nombreuses » (Romainville 2000a, p.9) ne pouvant être restreint à un seul facteur explicatif. Tel que précisé par Perrenoud (1996), la lutte contre l'échec scolaire ne peut être envisageable autrement que par une approche systémique, collective, organisée et établie sur plusieurs années, voire des décennies. Conséquemment, plusieurs auteurs (Beal et Noel, 1980 ; Bierema, 1996 ; Chenard, 1989 ; Frenay, 1998 ; Gilbert, Chapman, Dietsche, Grayson et Gardner, 1996 ; Massicotte, 1997 ; Noel, Levitz, Saluri, 1985 ; Reese et Mobley, 1996 ; Romainville 2000a, 1997,1993 ; Ruph et Hrimech, 2001) préconisent que les universités

d'aujourd'hui se prévalent d'une politique générale d'éducation visant, entre autres, la prévention et l'amélioration de la qualité des apprentissages, notamment la rétention à long terme des connaissances, leur intégration et la capacité à les utiliser dans différents contextes, universitaire, professionnel ou personnel. Tel que précisé par Ruph et Hrimech :

Pour fonder scientifiquement une telle politique, encore faut-il connaître quel type d'intervention donne des résultats valables avec quels étudiants et dans quelles conditions? Les recherches récentes sur l'efficacité des différents programmes expérimentés indiquent que ceux de longue durée, englobant dans leurs objectifs les dimensions affectives et motivationnelles de l'apprentissage, fondés sur le développement de la conscience métacognitive et l'entraînement à l'autorégulation de l'apprentissage, obtiennent les meilleurs résultats (Hattie, Biggs et Purdie, 1996 ; Kaldeway et Korthagen, 1995) (cité par Ruph et Hrimech, p.597).

Afin de déterminer les pratiques qui rencontrent un certain succès à supporter les étudiants dans leurs études universitaires, Gilbert et al (1997) ont effectué une étude afin d'identifier le type de programmes et de services principalement offerts aux étudiants dans 99 institutions postsecondaires canadiennes. Les recommandations qui se dégagent concourent à ce que ces institutions se dotent d'une politique globale et normative apte à favoriser l'intégration des étudiants de première année. Ils précisent que les institutions doivent absolument offrir des activités et des programmes qui favorisent le développement global des étudiants afin de les aider à élaborer les bases du succès. Ainsi, pour contrer l'échec, ces auteurs proposent que les institutions postsecondaires aient des leaders possédant une vision éducative qui considèrent la première année comme étant fondamentale et décisive dans la vie académique d'un étudiant. Dans le même ordre d'idées, Barefoot, Betsy et Fidler (1996) mentionnent que les résultats d'un questionnaire, à large éventail, visant les institutions de l'Amérique du Nord, démontrent que la majorité des programmes pour étudiants de première année qui connaissent du succès rencontrent un ou plusieurs des buts suivants, soit le développement des stratégies d'apprentissage, l'intégration académique et sociale des étudiants, le développement chez

les étudiants d'un sentiment d'appartenance au sein de leur université, tout en encourageant leur implication au sein de celle-ci.

Ainsi, tous les constats susmentionnés liés à l'échec, notamment en première année universitaire, incitent à ce que les universités identifient pour tous les étudiants, les mécanismes aptes à favoriser leur réussite aux études dans le contexte des universités de masse tel que vécu aujourd'hui dans les pays occidentaux. Cette réussite semble se traduire par l'acquisition de connaissances spécifiques ainsi que par des habiletés transférables dans différents contextes et « susceptibles d'être mobilisées pour la résolution des problèmes du monde » (Romainville, 2000a, p.16). Par ailleurs, il semble que l'accès à cette réussite passe nécessairement par la mise en place de mesures d'encadrement adaptées à la réalité de ces nouveaux étudiants (Cloutier, Bellemare, Côté, Paré, 2005). Il appert que la prise en compte de la réalité précise des étudiants est d'autant plus importante qu'il ne semble pas y avoir de formule à succès universelle. À cet égard, Seidman (1996) a observé qu'en dépit des 20 années de recherches menées aux USA pour comprendre l'abandon scolaire et en dépit des multiples formes de programmes de rétention et de cours spéciaux mis en place pour atténuer ce problème, le phénomène de l'abandon persiste et de façon générale, il n'a pas changé. Tremblay (2005) abonde dans le même sens en précisant que malgré l'instauration de programmes d'intervention à plusieurs volets, la démonstration des effets escomptés demeure à faire⁵ et pour l'instant, ces programmes ne semblent pas contribuer à diminuer significativement le taux d'abandon dans les universités canadiennes. Malgré ce constat plutôt pessimiste, on constate que certaines mesures d'encadrement rencontrent des succès confirmés.

Ce sont ces mesures d'encadrement qui sont présentées dans la section qui suit. Un regard est posé sur l'encadrement tel qu'il se présente globalement dans l'ensemble des universités des pays occidentaux et plus spécifiquement en ce qui concerne les

⁵ Tremblay indique que « les efforts documentés d'analyse et l'expérimentation de programmes visant l'amélioration de la diplomation et la diminution de l'abandon scolaire dans les établissements canadiens hors-Québec sont encore bien timides comparativement aux efforts consentis dans les établissements américains » (p. 103).

modalités d'évaluation mises en place pour en déterminer l'efficacité, notamment lorsqu'il s'agit d'entraide par les pairs. Ce premier survol est suivi d'un tour d'horizon de l'encadrement qui précise les moments critiques de la mise en place de l'encadrement ainsi que des critères qui distinguent les formules pédagogiques (Noël et Romainville, 1998) à savoir le type de personnel qui accompagne, l'objet de l'accompagnement et sa fonction. On constate que l'examen de ces trois critères principaux permet d'englober les modalités d'encadrement généralement observées dans les universités des pays occidentaux, à savoir les cours d'intégration 101, le tutorat académique, l'entraide par les pairs qui constitue un élargissement des différentes formes de tutorat et enfin, le *supplemental instruction*. Après ce tour d'horizon des modalités d'encadrement, il est proposé d'examiner davantage *qui accompagne* tout en reconnaissant que cet examen aura nécessairement été initié lors de la présentation des modalités d'encadrement. Tel que déjà précisé, ces derniers peuvent être des professionnels, des enseignants du corps professoral et des étudiants. Puisque l'objet de la recherche porte sur l'entraide par les pairs, l'accent est nécessairement mis sur ces derniers. À cet égard, les études démontrent que l'entraide par les pairs a des effets positifs indéniables aussi bien au plan cognitif qu'affectif chez les étudiants qui en bénéficient (Topping, 1996). Cependant, bien que la formule d'interaction entre pairs soit reconnue comme efficace, elle dépend en partie de la formation des pairs pour assurer le succès du programme d'entraide par les pairs (Noël et Romainville, 1998 ; Wilson, 1994). Afin de rendre compte de la réalité propre à la formation, une section y est consacrée. On y précise en quoi celle-ci est indispensable notamment en ce qui concerne la relation d'aide. On réalise aussi que de grandes disparités existent entre les universités tant en ce qui concerne les modalités de formation que les approches pédagogiques et les dispositifs proposés, allant de dispositifs classiques à beaucoup plus éclectiques.

L'ENCADREMENT À L'UNIVERSITÉ : ÉTAT DE LA SITUATION

Afin de mieux appuyer les étudiants, plusieurs initiatives d'encadrement ont été mises en place ces dernières années (Allen, Russell et Maetzke, 1997 ; Barefoot, 1993;

Cartier et Langevin, 2001 ; Gilbert et al, 1997 ; Langevin, 1996 ; Langevin et Villeneuve, 1997 ; Noël et Romainville, 1998 ; Salmon et al., 2004 ; Sirota, 2003 ; Tremblay, 2005) dans les pays européens et nord-américains et plus particulièrement aux États-Unis. De fait, cette idée d'encadrement n'est pas nouvelle. Depuis quelques décennies, les services aux étudiants des universités offrent des ateliers de méthodologie, d'initiation à la recherche en bibliothèque et de recherche d'emplois ainsi que des groupes d'entraide, des conseils d'orientation professionnelle, des centres d'aide avec tuteurs, des cours d'appoint, etc. (Langevin et Villeneuve, 1997). Mais ce qui est nouveau, c'est la reconnaissance de la nécessité de l'encadrement des apprentissages comme condition de réussite des étudiants (Gardner, 1996) ainsi que des mesures « visant l'intégration autant sociale qu'académique des étudiants » (Tremblay, 2005, p. 91). Cette reconnaissance, qui se traduit en termes de préoccupation pour plusieurs universités, fait en sorte que le concept d'encadrement deviendra dans les « années futures l'objet de recherche fondamentale et appliquée » (Langevin et Villeneuve, 1997, p.26). À cet effet, Grayson et Grayson (2003) mentionnent qu'au Canada, le nombre de recherches qui publient des données sur le phénomène de l'abandon scolaire et de la rétention est encore limité. Tel que précisé par ces deux auteurs, très souvent les recherches portent sur l'efficacité du programme en comparant simplement la mesure d'aide mise en place pour le groupe qui en a bénéficié, à un groupe contrôle. Bien que dans la plupart des cas, il est démontré que la rétention est plus élevée chez le groupe qui a bénéficié de la mesure d'accompagnement, on apprend peu sur les différents facteurs qui expliquent cette rétention, notamment la motivation des étudiants à solliciter du support ainsi que les autres facteurs intrinsèques et extrinsèques qui assurent la rétention de ses étudiants. D'ailleurs, à ce jour, le regard posé sur les différentes initiatives d'encadrement est surtout descriptif et lié aux « aspects pratiques des diverses activités qui ont été expérimentées, sur leur mise en place, sur leur organisation et leur déroulement » (Palkiewicz, 1997, p.29). De plus, il n'est pas rare que l'évaluation porte sur la réussite ou l'échec du programme expérimenté en fonction de l'appréciation des étudiants ou encore de leur réussite académique (Annoot, 2001 ; Cartier et Langevin, 2001 ; Michaut, 2003 ; Palkiewicz, 1997 ; Welch, 1996).

Pour sa part, l'entraide par les pairs⁶, qui est une mesure d'accompagnement de plus en plus populaire au sein des universités pour augmenter la qualité de l'éducation et la rétention des étudiants de première année (Anderson, 1995), n'échappe pas à ce genre de recherche et au type de conclusion qu'on peut en tirer. Outre ce genre de recherche, il semble que les chercheurs tentent aussi de plus en plus d'identifier ce qu'est l'entraide par les pairs et ses composantes clés à privilégier dans un contexte d'éducation postsecondaire (Dunn et Moody, 1995 ; Gaffney, 1995 ; Peper, 1994). À cet égard, Wunsch (1994) mentionne que le milieu de l'éducation postsecondaire a été lent à définir l'entraide par les pairs, notamment le mentorat. Il lui apparaît urgent qu'on clarifie et formule une définition opérationnelle qui reflète les besoins des étudiants et les buts du mentorat selon les objectifs des institutions qui se prévalent d'un tel programme. À cet égard, on verra qu'il existe encore une certaine ambiguïté au regard des termes et des définitions utilisées pour définir les différentes modalités d'entraide par les pairs, ce qui rend la comparaison entre différentes études plus laborieuse. Toujours en ce qui concerne l'évaluation de cette forme d'encadrement, Wallace, Abel et Ropers-Huilman (2000) précisent que certaines études ont identifié la nécessité de porter plus d'attention aux types de relation qui prévalent entre le mentor et le mentoré⁷, ce qui constitue certainement une perspective intéressante à explorer.

Incidemment, certaines études commencent à se démarquer de cette préoccupation principalement liée à la réussite des programmes selon l'évaluation effectuée par les étudiants qui profitent de l'entraide par les pairs. Ainsi, une étude plus récente (Lafont, Bédouret, Py, Ricordeau, Guilbeau, 2003) a préconisé l'observation directe de séances de tutorat afin de saisir le tutorat en action. Essentiellement, on apprend que certains décalages entre discours et pratiques apparaissent, bien qu'il y ait congruence entre la demande de la part du tutoré et l'offre du tuteur.

⁶ Les terminologies utilisées respectent le contexte de la recherche et l'auteur de référence. À ce titre, le terme *entraide par les pairs* est interchangeable avec le terme *programme de mentorat* et le terme *mentor* est interchangeable avec les termes *tuteur* et *pair aidant*.

⁷ Dans la présente recherche, le terme *mentoré* est utilisé pour désigner la personne qui reçoit le support d'un mentor. De la même façon, le terme *tutoré* est aussi utilisé pour désigner la personne qui reçoit le support d'un tuteur.

Dans un même ordre d'idées, une autre étude (Annoot, Marchat et Poteaux, 2003) réalisée au sein de trois universités françaises (Limoges, Strasbourg et du Havre) s'est aussi attachée à comprendre, à partir des journaux de bord rédigés par les tuteurs ainsi qu'à partir d'une observation participante, les représentations qu'ils se font de leurs tâches et ce qu'ils délivrent aux étudiants qu'ils rencontrent. Les tuteurs sont aussi invités à évaluer les effets du tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique auprès de ces mêmes étudiants. De cette étude, il ressort d'abord, que les tuteurs, notamment ceux de l'université de Limoges voient de façon positive « les contacts et les liens établis avec les étudiants et entre les étudiants. Suit l'expérience d'animation de groupes et de prise de responsabilité ainsi que le succès des apports méthodologiques et disciplinaires. Les tuteurs évoquent leur propre motivation comme point positif » (p.53). Comme points négatifs, ces mêmes tuteurs déplorent le fort absentéisme ainsi que « le manque d'intérêt général et de motivation des jeunes pour le tutorat, le fait que les étudiants n'osent pas s'exprimer apparaît également » (Ibid.). Ils mentionnent aussi des problèmes liés au fonctionnement des salles informatiques ou encore la difficulté à être reconnu par les différents partenaires de l'institution. En ce qui concerne les tuteurs de l'université de Strasbourg et celle du Havre, il ressort qu'ils se sont adaptés au profil des étudiants désireux de fréquenter le tutorat, souvent des étudiants bien intégrés dans le système, n'arrivant pas à attirer les étudiants qui rencontrent de grandes difficultés pour s'adapter à l'université. Globalement, les auteurs de cette recherche concluent que l'aide proposée « n'a pas répondu aux problèmes des étudiants en marge mais a servi de tremplin à des étudiants en voie de réussite, c'est-à-dire ceux qui ont pu considérer les tuteurs comme des modèles à imiter » (Ibid., p.62). Une recherche menée à l'Université de Haute-Alsace par Danner, Kempf et Rousvoal (1999), s'est aussi attachée à prendre en compte les perceptions des tutorés et des tuteurs à l'égard de l'accompagnement prodigué durant une année et ce, de façon très structurée. Les tuteurs devaient remplir un carnet de bord permettant le suivi et l'analyse des pratiques, alors que des questionnaires de satisfaction permettant « d'apprécier les axes dominants des points de vue des tuteurs et des tutorés » (p.256) ont aussi été utilisés. De façon générale, il ressort que les étudiants tutorés mentionnent que le tutorat leur a permis de consolider des connaissances et des méthodes ayant un impact sur la réussite de leurs cours. Ils reconnaissent aussi avoir développé des

compétences métacognitives et ils sont très satisfaits de leur expérience. Pour leur part, les tuteurs abondent dans le même sens que les tutorés et se montrent satisfaits d'avoir contribué à faire progresser les étudiants grâce à une ambiance de travail assidu, bien que certains considèrent que l'engagement de quelques étudiants pourrait être accru. À cet égard, il semble que la motivation et l'assiduité apparaissent comme une condition de la réussite des actions de tutorat. On relève aussi l'importance de considérer l'étudiant « comme un coacteur de ses apprentissages dont les acquisitions sont favorisées par le conflit sociocognitif et la médiation de groupe » (Ibid. p. 266).

Enfin, une autre étude (McLean, 2004) a aussi examiné à l'aide d'un questionnaire, l'expérience de 16 mentors inscrits au programme de la Faculté des Sciences de la santé de l'École de médecine Nelson R. Mandela en Afrique du Sud. Ces mentors ont accompagné des étudiants de première année issus de cette même faculté sur une période de deux années. Le questionnement visait à identifier ce que les mentors seniors (de 5^e et 6^e année) ont appris sur le plan personnel et de façon générale ainsi que les difficultés rencontrées dans leur pratique et leur rôle de mentor. En résumé, les mentors mentionnent, que pour bien comprendre les problèmes vécus par les mentorés, il est indispensable d'avoir effectué le même curriculum⁸. Ils précisent aussi que leur rôle de mentor leur a permis de se développer au plan personnel, notamment au plan de l'acquisition d'habiletés et de la maturité générale. Développer et améliorer leurs habiletés interpersonnelles et de communication constituent les gains les plus importants de leur expérience. Au plan des difficultés rencontrées, ils mentionnent que la plus grande difficulté consiste à organiser un agenda de rencontre et faire en sorte que les étudiants viennent au rendez-vous. Ensuite, ils indiquent qu'il est difficile de mentorer des étudiants plus âgés qu'eux, de faire comprendre aux étudiants que leur rôle ne consiste pas à leur enseigner, de comprendre les besoins des mentorés, de maintenir la relation mentor-mentoré au plan universitaire, de différencier les aspects académique et social du mentorat, de savoir quoi couvrir durant une rencontre, de gagner le respect des mentorés et faire en sorte qu'ils soient intéressés.

⁸ Dans cette étude, les mentors n'avaient pas expérimenté le même curriculum puisque ce dernier fut modifié en 2001.

Ainsi, il semble que les recherches commencent tout juste à articuler une analyse de la mise en place de l'entraide vue à travers d'autres regards que celui des étudiants accompagnés. En ce sens, on commence à examiner les représentations des personnes qui encadrent, notamment au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs incidences dans le processus d'accompagnement des étudiants. Or, il appert que ce questionnement lié aux représentations des personnes qui accompagnent reste à approfondir, notamment en ce qui concerne la définition de leur rôle et de leur pratique ainsi qu'au regard de leurs besoins de formation pour mieux s'investir dans leur rôle. C'est précisément ce questionnement, lié aux représentations de ceux qui accompagnent, qui constitue le principal objet de cette recherche. La prise en compte de ces représentations pourrait en quelque sorte faciliter l'élaboration d'un référentiel de formation d'étudiants mentors. Afin, d'approfondir ce questionnement lié aux personnes qui accompagnent, il convient d'effectuer d'abord un tour d'horizon de l'encadrement offert à l'université.

Tour d'horizon de l'encadrement offert à l'université

À la lecture des nombreux écrits publiés dans le champ de l'encadrement pédagogique universitaire, on réalise rapidement qu'il existe « un manque d'uniformité dans les termes utilisés pour décrire les activités d'encadrement » (Palkiewicz, 1997, p.29 ; Bédouret, 2003). Ainsi, plusieurs activités, bien que distinctes, sont regroupées sous les termes tutorat, mentorat ou monitorat⁹. De plus, une difficulté à définir les différents types d'encadrement semble aussi prévaloir. Afin de situer ces derniers, Palkiewicz (1997) propose de les examiner le long du continuum de l'expérience universitaire, soit dès les premières démarches de l'étudiant pour choisir une université jusqu'à l'obtention de son diplôme. Selon cette auteure, ce choix est fondé sur une analyse de travaux de plusieurs auteurs au regard des facteurs qui influencent la persévérance des étudiants et

⁹ En Angleterre ainsi qu'en Europe francophone, notamment en France et en Belgique, le terme *tutorat* semble utilisé pour de multiples facettes du support à l'apprentissage, dont le support méthodologique, et l'aide au plan du contenu scolaire, lesquelles facettes correspondent, en Amérique du Nord, soit au terme *mentorat*, *entraide par les pairs*, *tutorat individualisé*, *monitorat* ou *parrainage*. Au Canada, le terme *tutorat* semble surtout utilisé en référence à un support spécifique exclusif à un contenu scolaire, tandis que le terme *mentorat* apparaît utilisé dans des contextes qui touchent différents aspects de l'accompagnement.

leurs besoins. Ainsi, d'après elle, l'immersion en milieu universitaire, moment où se joue l'intégration sociale, l'intégration académique et l'engagement au regard des buts poursuivis, représente un premier moment critique sur le plan de la persévérance scolaire. Le second se situe en fin d'études lorsque l'étudiant est en transition vers le marché du travail ou vers des études supérieures. Alors que l'encadrement offert par les universités a longtemps été exclusivement consacré à aider l'étudiant à satisfaire les exigences académiques propres à son profil d'études, aujourd'hui la tendance vers « un encadrement beaucoup plus complexe englobant des notions d'accueil, d'orientation vers d'autres services offerts par l'institution, d'immersion réussie et surtout d'aide à l'apprentissage » (Palkiewicz, 1997, p.32) domine. Cette diversification des objectifs d'encadrement a inévitablement contribué à la diversification des formules d'encadrement, ce qui implique nécessairement des expertises variées.

Selon Noël et Romainville (1998), « les formules d'accompagnement pédagogique mises en place par les universités se différencient essentiellement selon trois critères principaux : le type de personnel qui accompagne l'étudiant, l'objet sur lequel porte cet accompagnement et la fonction de ce dernier » (p.130). Selon ces mêmes auteurs, la personne qui accompagne peut être un professeur, un professionnel, un enseignant du secondaire ou un autre étudiant. L'objet de l'accompagnement peut porter sur des contenus disciplinaires, sur l'accompagnement méthodologique (stratégies d'apprentissage, méthodes d'études, développement de la métacognition), ainsi que sur le projet personnel (information et orientation, support psychopédagogique au regard de la motivation et de l'engagement dans les études). Enfin, la fonction varie selon qu'il s'agit d'accompagnement préventif, formatif ou remédialif¹⁰. L'accompagnement préventif « vise à installer préventivement chez l'étudiant une série d'habiletés estimées nécessaires à la réussite à l'université » (Noël et Romainville, 1998, p.140). Il s'agit d'un accompagnement facultatif effectué avant ou juste au début de la scolarité pour tous les

¹⁰ Salmon, De Ketele et Parmentier (2004) ajoutent une quatrième fonction. Il s'agit de la fonction informative qui « vise à donner à l'étudiant un maximum d'informations étayées sur sa situation ou son devenir au sein de l'institution universitaire » (p.12)

étudiants. L'accompagnement formatif est davantage orienté vers le développement d'habiletés ou de compétences professionnelles estimées essentielles par le monde du travail sans être nécessairement en lien direct avec le contenu-matière. Par exemple, développer des habitudes de travail individuel et de groupe. Il ne « s'agit donc pas uniquement de diminuer les échecs mais à augmenter la quantité et la qualité des réussites » (Ibid., p. 144). Enfin, l'accompagnement remédial est destiné aux étudiants en difficulté ou à risque d'échec tel que démontré par leurs résultats scolaires. L'engagement des étudiants à ce type d'accompagnement demeure facultatif. Tel que précisé par Noël et Romainville (1998), les étudiants hésitent à se prévaloir d'une telle mesure d'accompagnement adoptant une logique de la réussite plutôt que de l'apprentissage. Plusieurs raisons sont avancées pour expliquer cette crainte, notamment la peur d'être identifié comme étudiant à problèmes et être ainsi marginalisé, à laquelle s'ajoute la difficulté à s'avouer à soi-même et à son entourage les difficultés rencontrées. L'examen de ces trois critères principaux permet d'englober les modalités d'encadrement généralement observées dans les universités des pays occidentaux.

Différentes modalités d'encadrement

Tel que mentionné précédemment, définir l'encadrement s'avère une tâche complexe étant donné la diversité des modalités d'encadrement mises de l'avant au sein des universités occidentales et des terminologies diversifiées pour désigner un même type d'intervention ou à l'inverse l'utilisation d'un seul terme (tutorat) pour désigner différentes modalités.

Par ailleurs, Noël et Romainville (1998) précisent « que les formules d'encadrement visent spécifiquement à favoriser l'intégration de l'étudiant à l'université » (p. 140). Il semble donc que l'encadrement soit peu orienté vers la transition du milieu de travail. Cet encadrement relatif à l'intégration pris dans son sens large touche aussi bien des activités d'accueil que des activités d'apprentissage. Au plan de l'encadrement des apprentissages scolaires, Wouters et De Ketele (1993) mentionnent que l'encadrement pédagogique doit permettre d'optimiser « l'acquisition des apprentissages,

l'appropriation des savoirs et le développement intégral de l'étudiant de façon plus globale (...) » (p.49). Dans un même ordre d'idées, Palkiewicz (1997) précise que « l'encadrement pédagogique présente l'utilisation d'activités mettant l'accent sur l'intégration des apprentissages, processus dans lequel l'étudiant doit être engagé de façon active et qui l'entraîne de façon progressive à développer son autonomie et sa responsabilisation » (p.40). Toujours selon Palkiewicz, cette intégration peut être favorisée aussi bien à même le programme d'études (objectifs de formation, choix des stratégies pédagogiques et des contenus disciplinaires), que par « des activités complémentaires visant à apporter un soutien aux apprentissages réalisés (développement d'aptitudes générales nécessaires à la poursuite des études) que par la concertation des intervenants engagés dans le programme d'études » (p.40). Parmi les types d'encadrement intégrés au programme d'études, on retrouve surtout, dans des formes variées, les cours d'intégration (*freshman seminars*), tandis que l'encadrement sous forme de tutorat tel que l'entraide par les pairs ou le *supplemental instruction* sont considérés comme étant des activités complémentaires ayant cours en dehors du contexte de la classe. Dans la présente section, ces différentes formes d'encadrement sont présentées et ce, dans leurs modalités les plus fréquemment appliquées dans les pays occidentaux.

A. Cours d'intégration 101 (*freshman seminars*)

En Amérique du Nord, notamment aux USA, la formule d'encadrement à fonction préventive la plus répandue est certainement le cours d'intégration 101, appelés *freshman seminars*, (Gilbert et al, 1997) dont l'existence remonte à la fin du XIX^e siècle (1877) (Gordon, 1989). Alors qu'en 1920, 100 institutions américaines offraient ce cours, en 1960, il avait presque disparu. On critiquait alors son manque de rigueur académique (Schnell et Doetkott, 2003). Ainsi, bien que son existence ait fluctué au fil des décennies, aujourd'hui il se présente sous différents modèles et il prend de plus en plus d'importance (Barefoot, 1993 ; Chenard, 2005 ; Langevin, 1996). Aux USA, il est considéré comme étant parmi les modalités d'accompagnement les plus efficaces pour favoriser la rétention des étudiants (Davig et J.D. Spain, 2004 ; Fidler et Hunter, 1989 ; Schnell et Doetkott, 2003). Selon Murphy (1989), les cours d'intégration partagent quatre visées communes,

soit 1) les étudiants ont besoin de se familiariser à l'environnement institutionnel et à leur groupe de pairs, 2) les cours d'intégration favorisent un engagement dans les études, 3) certaines habiletés et connaissances liées au succès sont identifiées et peuvent être enseignées et enfin, 4) une formation est nécessaire pour les professeurs qui sont en charge de tels cours. À cet égard, Barefoot (1993) précise que les professeurs doivent enseigner ce cours sur une base volontaire et ne jamais y être forcé.

Tel que rapporté par Palkiewicz (1997), 75% des établissements américains ont adopté ce type de cours, dont l'objectif général est « d'améliorer l'expérience transitoire des étudiants entrant à l'université, tant socialement que pédagogiquement » (p.42) et ce, par la participation active des professeurs qui sont en charge de ces cours. Bien que ce cours peut différer d'une institution à l'autre, tant au plan du contenu, du formateur, du format, des crédits alloués et de la participation requise, (Hoffman, Richmond, Morrow et Salomone, 2003), il demeure un concept populaire aux USA. À partir d'une revue des travaux de recherche portant sur l'évaluation de ces cours, Langevin (1996) fait le constat de leurs effets positifs « tant sur la persévérance dans les études, que sur la réussite et sur l'utilisation des services et le développement du sentiment d'appartenance » (p.81). À titre d'exemple, une étude effectuée par Murtaugh, Burns et Schuster (1999) auprès de 5216 étudiants de l'Université de l'Orégon aux USA qui ont suivi le cours d'intégration 101, rapporte que seulement 16 % des étudiants ont abandonné l'université à la fin de leur première année. Ce groupe fut comparé à un groupe de 3651 étudiants qui durant la même période n'ont pas suivi le cours. Il s'avère que le taux d'abandon de ce dernier groupe se situe à 22 %.

Au Canada, ce n'est qu'en 1983 que l'Université de Windsor offre le premier cours d'intégration non crédité (Langevin, 1996). En 1986, l'Université de l'Île du Prince Édouard emboîte le pas en offrant un cours crédité qui perdure aujourd'hui. Une étude de ce cours, effectuée par Robb (1993), sur les résultats observés au regard de la persévérance scolaire, entre 1986 et 1992, indique une satisfaction importante de la part des étudiants qui se traduit concrètement par une persévérance scolaire accrue. Au Québec, il semble que certaines universités se sont aussi inspirées des *freshman*

seminars, pour élaborer par exemple des cours d'initiation disciplinaire. En 1997, une étude effectuée par Gilbert et al., démontre que, bien que plusieurs institutions postsecondaires canadiennes ont considéré instaurer ce type de cours dans sa forme américaine, seulement 3 universités sur les 42 interrogées l'avaient développé en tant que cours crédité. Outre l'Université de l'Île du Prince Édouard, il s'agit de l'Université Guelph et l'Université du Manitoba. Selon Gardner (1989), le succès de ces cours est déterminé par le fait qu'ils soient ou non crédités. Ainsi, il semble, que les étudiants sont plus enclins à prendre ce cours au sérieux s'il offre des crédits. Par ailleurs, certains programmes de différentes universités (St-Thomas, Régina, Chicoutimi) offrent aussi quelques éléments de ces cours d'intégration dans certains cours d'introduction spécifiques aux programmes d'études correspondants (Gilbert et al., 1997).

Dans sa forme américaine, selon Palkiewick (1997) quatre principaux modèles de ce cours semblent établis, soit 1) le modèle de développement d'aptitudes de survie qui vise « à contrer le sentiment d'isolement, d'impersonnalité auquel est confronté l'étudiant dès son entrée » et à « développer certains aspects relatifs à la méthodologie du travail » (p.43). Ce modèle comporte « la mise sur pied de groupes de soutien entre les pairs ainsi que l'évaluation des habiletés pédagogiques de l'étudiant » (Ibid.). 2) Le modèle scolaire au regard duquel l'accent est mis sur le contenu. 3) Le modèle professionnel, « orienté sur le domaine professionnel par le biais de contacts avec des représentants du milieu du travail » (Ibid.). 4) Le modèle éclectique qui regroupe des éléments provenant des trois modèles. Ce dernier modèle apparaît plus intéressant dans la mesure où il permet à l'étudiant « d'avoir une meilleure connaissance du *contexte* dans lequel il s'insère concernant son programme d'études, les objectifs de celui-ci, le cheminement prévu, les intervenants; relativement aux débouchés professionnels; relativement aux ressources mises à sa disposition par l'établissement d'enseignement » (Ibid.). De plus, ce modèle permet « à l'étudiant de maîtriser les processus qui favorisent son intégration harmonieuse : méthodologie du travail, règlements régissant le régime d'études, mais aussi gestion du stress, comportements d'études, styles d'apprentissage » (Ibid.). Dans le même ordre d'idées, Wouters et De Ketele (1993) présentent un modèle pour ce type de cours d'intégration qui propose une approche multidimensionnelle du développement de

l'étudiant dans ses aspects émotionnel, vocationnel, académique, social, physique et moral. Cependant en Belgique, ce cours souvent donné en cours d'été avant le début de l'année académique semble ne toucher qu'à l'une ou l'autre des dimensions et rarement à la dimension vocationnelle, laquelle, par ailleurs, s'avère être le propre des cours d'intégration aux États-Unis. Enfin, d'après Noël et Romainville (1998), bien qu'en général les étudiants sont satisfaits d'avoir participé à ces cours d'été, il semble « que l'impact des cours d'été sur les performances académiques n'apparaît pas nettement dans les études réalisées sur le sujet » (p.142).

B. Tutorat académique

Outre la formule de *freshman seminars*, l'encadrement des apprentissages par le biais de tutorat académique est l'activité qui est le plus souvent associée à l'encadrement général. La pratique tutorale existe depuis la fin du XVIII^e siècle en Grande-Bretagne où elle fut développée par Bell et Lancaster (Baudrit, 2000 ; Barnier 2001 ; Topping, 1988). Au début du XIX^e siècle, cette pratique, appelée enseignement mutuel ou monitorat, connaît un vif succès dans plusieurs pays, notamment l'Australie, le Ceylan, l'Égypte, l'Inde, la Jamaïque, le Danemark, la France, l'Irlande, l'Italie, la Grèce, la Russie et la Suède (Barnier, 2001). Dans chacun de ces pays, cette pratique entretient le même but, soit de participer au phénomène de la Révolution Industrielle en répondant aux besoins minimaux d'instruction dont l'un des enjeux est l'alphabétisation. Barnier précise aussi que « cette méthode permettait à un maître, secondé par des moniteurs, de faire classe à une centaine d'enfants ou plus » (ibid., p.33). Ainsi, « les élèves plus avancés devaient faire apprendre aux autres les rudiments de base de la lecture, de l'écriture et du calcul » (Ibid.). Alors que Bell préconisait un système d'entraide par couple (tuteur et tutoré), le système de Lancaster proposait une division de la classe en groupe de 10 élèves (selon leur niveau) qu'un moniteur faisait travailler. Ce système très structuré et très hiérarchisé était constitué d'un maître qui supervisait des moniteurs généraux qui, à leur tour, « supervisaient le travail de leurs camarades, des moniteurs particuliers chargés de faire travailler les élèves (...) » (Ibid. p.43). Tel que précisé par Barnier (2001), bien que cette méthode fut regardée comme une forme d'instruction à rabais, une manière de gérer une

pénurie d'enseignants et d'argent, « cette méthode n'était pas réductible à un procédé pédagogique. C'était aussi une manière de promouvoir la solidarité, la coopération et l'entraide » (p.35). Elle permit non seulement l'accès à l'éducation d'un plus grand nombre, elle contribua aussi à faire progresser l'enseignement dont le mode de transmission en vigueur à l'époque, soit le mode individuel, qui consistait à ce qu'un maître rencontre individuellement un à un les élèves pour le faire lire pendant que les autres élèves de la classe étaient laissés à eux-mêmes (Barnier, 2001).

Bien que le tutorat académique connût du succès à ses débuts, il fut ensuite l'objet de nombreuses critiques essentiellement liées à des enjeux politiques. En conséquence, cette formule sera abandonnée vers le milieu du XIX^e siècle pour revenir en force, sous différentes formes, au milieu du XX^e siècle, notamment dans l'enseignement supérieur, aux États-Unis et en Grande-Bretagne (Baudrit, 2000 ; Barnier, 2001, Gordon et Gordon, 1990 ; Topping, 1988).

Contrairement au cours d'intégration, la fonction du tutorat académique au XX^e siècle est davantage et surtout remédiate, dans la mesure où il s'agit d'une activité proposée pour réagir à des lacunes constatées à la suite des premiers examens (Noël et Romainville, 1998) ou suite aux résultats des premiers travaux. « Le tutorat implique une relation centrée sur l'aide académique et postule que la personne qui offre l'encadrement se situe au moins à un niveau légèrement plus avancé que l'étudiant qui bénéficie du tutorat » (Palkiewicz, 1997, p.47). Selon Baudrit (2000), le tutorat est, entre autres, « considéré comme un moyen susceptible de faciliter l'orientation des étudiants, de les familiariser progressivement au monde universitaire ou de leur fournir de l'aide nécessaire pour étudier correctement » (p.10). Barnier (2001) ajoute qu'il s'agit aussi d'un support qui touche l'approfondissement des cours, l'organisation du travail personnel et la révision en vue des examens.

Pour ajouter à la confusion relative à la terminologie, Palkiewicz (1997) affirme que puisque c'est soit un autre étudiant plus avancé, un enseignant ou d'autres intervenants qui assument le tutorat, il ne s'agit pas d'entraide par les pairs, dans la

mesure où cela impliquerait que ce sont des « étudiants de même niveau qui s'entraident afin de maîtriser certaines connaissances » (p.47). Pour sa part, Baudrit (2000) mentionne qu'il s'agit d'entraide par les pairs, même si ce sont des étudiants plus avancés qui aident d'autres étudiants. Par ailleurs, ce même auteur précise qu'il existe de grandes disparités entre les universités anglo-saxonnes et européennes en ce qui a trait à la pratique tutoriale, celle-ci étant généralement assumée par des pairs et parfois par des professeurs. De fait, toujours selon Baudrit, c'est le phénomène de l'arrivée massive d'une nouvelle population estudiantine qui semble surtout faire consensus et les rapprocher dans leur désir de mettre en place des pratiques tutoriales, notamment orientées sur l'entraide par les pairs. D'ailleurs, la section qui suit s'attache à examiner les différentes mesures d'entraide par les pairs offertes dans différentes universités. Cet examen permet de réaliser que ces disparités existent non seulement entre les universités anglo-saxonnes et européennes, mais aussi entre différentes institutions d'un même pays.

C. L'entraide par les pairs : Élargissement et diversification du tutorat

Ainsi, une formule qui semble rencontrer un certain engouement ces dernières années et qui rejoint, sous plusieurs aspects, le modèle composite du cours d'intégration 101 (freshman seminar), mais sous une forme d'aide de support individualisé ou en petit groupe est le programme d'encadrement par les pairs aussi nommé entraide par les pairs, parrainage ou programme de tutorat (Topping, 1996) et/ou mentorat¹¹ (Cartier et Langevin, 2001). Ainsi, alors qu'en Angleterre, l'entraide par les pairs est essentiellement désignée par le terme *tutorat*, aux États-Unis, deux termes, soit *tutorat* et *mentorat* sont répandus pour décrire une même forme d'entraide ou une aide similaire bien que généralement le terme tutorat réfère davantage à un accompagnement au plan du contenu scolaire. De plus, bien que dans les institutions postsecondaires, le mentorat ait été largement implanté depuis les années 1970 (Jacobi, 1991), il s'agit généralement soit

¹¹ À cet effet, Palkiewicz (1997) précise que la dénomination utilisée est le *tutorat* lorsque l'aide apportée s'inscrit dans une démarche pédagogique orientée sur l'appropriation et l'intégration des contenus de cours et *parrainage* lorsqu'il s'agit d'une démarche de cheminement (p. 63). Cependant, cette distinction n'apparaît pas de manière aussi tranchée. Le terme *parrainage* semble très peu utilisé dans les écrits portant sur le sujet, tandis que les termes *tuteurs* et *mentors*, plus communs, réfèrent parfois à un rôle équivalent, parfois à des rôles distincts.

d'un accompagnement entre collègues pour faciliter l'intégration professionnelle ou d'accompagnement d'étudiants offert par des professeurs. À ce titre, l'utilisation du terme mentorat en tant que modalité d'entraide par les pairs semble très récente.

En fait, Baudrit (2000) précise que dans les universités des pays anglo-saxons, l'utilisation du tutorat est non seulement très répandue, elle est fortement liée à l'intégration des contenus académiques. Le tutorat se présente principalement sous 4 formes¹². Une première, intitulée « *surrogate teaching*, consiste en une délégation de responsabilité attribuée à des étudiants choisis par les professeurs » (p.14) telle que le suivi de travaux de laboratoire et l'animation de groupe de travail. Une deuxième forme, intitulée *proctoring*, constitue un guidage individualisé ayant pour fonction l'appropriation et la maîtrise des contenus par les étudiants tutorés. Une troisième formule, *l'aide réciproque*, préconise « que tour à tour chacun est en position de tuteur ou de tuteur, reçoit de l'aide ou en fournit » (ibid. p. 15). Cette formule vise la préparation aux examens et permet de tester les connaissances acquises par chacun. Une formule proche de cette dernière, mais beaucoup plus sophistiquée, apparaît graduellement au niveau postsecondaire. Il s'agit de l'apprentissage réciproque par les pairs (*Reciprocal peer learning*) qui valorise l'expérience mutuelle en contexte de salle de classe. Selon Boud (2001) « The emphasis is on the learning process, including the emotional support that learners offer each other, as much as the learning task itself » (p.4). Plus précisément, ce type d'apprentissage par les pairs réfère à des situations formelles d'apprentissage, organisées par le professeur, où chacun supporte l'autre vers un objectif d'apprentissage commun. Cela suppose que les étudiants travaillent les uns avec les autres dans un esprit de communauté d'apprentissage. À ce titre, chacun participe à la réflexion, au questionnement, aux échanges et à la validation des idées et des habiletés. Les étudiants sont appelés à développer leurs stratégies d'apprentissage et l'habileté à s'auto-évaluer et évaluer leurs collègues (évaluation formative) et ce, toujours dans un contexte de coopération avec les autres (Boud, 2001). Enfin, une quatrième formule nommée

¹² Wheeler et Birtle (1993) ajoutent une cinquième forme de tutorat, laquelle est présente dans la plupart des institutions postsecondaires en Angleterre (p.15) ainsi qu'au sein de plusieurs institutions postsecondaires américaines. Il s'agit d'un tutorat assumé essentiellement par le personnel académique des universités en vue de guider les étudiants tout au long de leur parcours d'études. Il ne s'agit donc pas d'entraide par les pairs.

teacherless group consiste en ce qu'un groupe d'étudiants (cinq à dix) échangent, en l'absence du professeur, sur un sujet déterminé à l'avance par ce dernier, en vue de parfaire leurs acquis. Le professeur fournit alors les références bibliographiques à consulter (Baudrit, 2000).

Bien que dans l'ensemble des universités des pays occidentaux il ne fasse aucun doute que la deuxième formule est la plus courante, on retrouve aussi, à différents degrés, les autres formes de tutorat dans certaines universités américaines et canadiennes. D'autres formules de tutorat non exclusives à l'acquisition des seuls savoirs académiques sont aussi répandues. À cet effet, Baudrit (2000) mentionne que Lawson (1989) a répertorié vingt-cinq termes employés dans des institutions nord américaines « pour désigner l'action d'une catégorie de personnes (les tuteurs) auprès d'une autre catégorie (les tutorés) » (p.25).

Dans le même ordre d'idées visant à démêler les différentes formes de tutorat ou d'entraide par les pairs, Topping (1996), cité par Romainville (2000a), isole neuf dimensions qui les différencient dans les universités des pays occidentaux. Les formules se distinguent selon :

1. Leur rapport au contenu d'enseignement qui varie selon qu'il s'agit de révision de la matière ou le développement de méthodes liées à son intégration.
2. L'organisation du tutorat sous forme de groupes ou de dyades.
3. L'année de scolarité du tuteur comparativement aux étudiants aidés.
4. Le rôle interchangeable du tuteur et du tutoré dans la mesure où à tour de rôle ils sont tutorés ou tuteurs.
5. Les modalités de tutorat de groupe qui consiste à organiser certains tutorats en groupant des étudiants de même niveau de scolarité ou en assignant un tuteur, qui a démontré une maîtrise de la matière, à un groupe d'étudiants.
6. Les conditions matérielles et temporelles qui varient selon le moment (pendant ou après les cours), le lieu du tutorat (à l'université, à l'extérieur), le rythme, le soutien institutionnel, etc.
7. Le public cible qui peut être constitué de tous les étudiants d'une même année ou d'étudiants en échec ou à risque.
8. Le degré d'expertise du tuteur.
9. La variété des objectifs du tutorat : « apprentissage de matières, d'attitudes, de comportements sociaux, amélioration de l'engagement de

l'étudiant, de son intégration, de la circulation de l'information entre les étudiants et le personnel » (p. 95).

Aux États-Unis, l'utilisation de tuteurs ou de mentors pour offrir un support aux étudiants à risque d'échec a été documentée par de nombreuses recherches (Pagan et Edwards-Wilson, 2003). Celles-ci décrivent les programmes de tutorat ou de mentorat comme facilitant l'établissement d'une relation d'aide structurée et enrichissante. À cet égard, Noel et Levitz (2002) ont recensé 11 collèges (institutions postsecondaires) qui ont élaboré un programme de mentorat à succès. Leur étude démontre que les mentors sont importants pour favoriser la persistance des étudiants de première année, aider les étudiants à risque d'échec et contribuer largement aux efforts de rétention. Pagan et Edwards-Wilson (2003) qui ont effectué une étude auprès de 53 étudiants à risque d'échec ayant reçu de l'aide de mentors (des étudiants diplômés), arrivent aux mêmes constats tout en précisant que le mentorat permet aussi une augmentation des résultats académiques chez les étudiants qui en bénéficient. Ces mêmes auteurs ajoutent que les méthodes d'études constituent la dimension la plus importante à développer chez les mentorés, ce qui abonde dans le sens des travaux de plusieurs auteurs (Lahire, 1997 ; Langevin, 1996 ; Romainville, 1994 ; Ryan et Glenn, 2003 ; Tinto, 1993) qui considèrent que le développement des méthodes d'étude joue un rôle primordial au plan de l'intégration et de la réussite académique des étudiants.

En ce qui concerne le Canada, Gilbert et al., (1997)¹³ précisent qu'un nombre important d'institutions, soit les deux tiers, fournissent de l'entraide par les pairs, essentiellement sous forme de tutorat et parfois de mentorat et que la majorité de cette aide est assumée par des étudiants de niveaux supérieurs¹⁴. Bien qu'il s'agisse souvent de tutorat académique, d'autres formes sont aussi préconisées. En ce qui concerne le mentorat, ces mêmes auteurs mentionnent que « most mentor programs are voluntary

¹³ Grayson et Grayson (2003) précisent que l'ouvrage de Gilbert et al. (1997) constitue la référence canadienne la plus récente en ce qui a trait à la description des pratiques mises en place pour accompagner les étudiants à l'université. À cet égard, il appert que certaines initiatives élaborées depuis n'ont pas été recensées, ce qui est le cas pour l'Université d'Ottawa qui offre pour une troisième année consécutive un programme de mentorat au sein de quelques facultés.

¹⁴ Gilbert et al. (1997) indiquent que certaines institutions offrent du mentorat professeur/étudiant obligatoire.

delivered by senior students » (p.74). Selon Baudrit (2000), la définition la plus utilisée dans la littérature canadienne pour définir le type d'encadrement offert par un tuteur ou celui qui effectue de l'entraide par les pairs est celle de Carr (1984) :

Pour lui, un assistant est une personne apte à apporter une aide pratique et un soutien personnel à des pairs. L'aide pratique peut concerner la prise de décision, la résolution de problèmes ou l'apprentissage de méthodes de travail. Le soutien personnel se manifeste en général sous forme d'encouragements, il s'agit surtout d'un appui psychologique apporté aux étudiants novices. (p.25)

Cette définition semble permettre de regrouper globalement tous les programmes d'entraide par les pairs des universités canadiennes, lesquels se présentent sous différentes formes et sont encadrés par différents services, selon les universités. Ainsi, il peut s'agir de modalités d'aide organisées par les facultés et/ou les départements, les résidences, l'association des étudiants, les services aux étudiants, les centres d'apprentissage, etc. Selon Gilbert et al. (1997), dans les institutions postsecondaires canadiennes dont les facultés s'impliquent au regard du développement des étudiants, l'entraide par les pairs joue un rôle clé et ce, dans plusieurs programmes de première année. En guise d'exemple, des études d'impact effectuées (1994-1996) par trois différents départements de l'Université du Québec à Montréal (Bruneau, 1997) démontrent que l'encadrement par les pairs élaboré sous forme de tutorat, répond à des besoins qui débordent des problèmes reliés au contenu. Des problèmes liés à la formation de base et aux préalables (méthodologie de recherche et de travail), ainsi que des problèmes de gestion du programme d'études d'ordre méthodologique (gestion du temps d'étude, gestion du stress, confiance en sa capacité de réussir, etc.) soulevés par l'étude, évoquent clairement que ces difficultés apparaissent de « façon trop récurrente pour taire ce qu'elles laissent comme traces, comme malaises » (p.295). La satisfaction des étudiants ayant bénéficié d'un accompagnement par un pair est éloquente. Ainsi, 60 % des étudiants interrogés « estiment avoir constaté des effets positifs sur la réussite d'un cours et 10 % (...) des étudiants indiquent avoir poursuivi leurs études grâce au soutien individualisé qu'ils ont reçu » (Ibid., 297). De plus, le pourcentage d'abandon chez les étudiants ayant fréquenté le programme a chuté de 6,9 % à 2 % et le pourcentage d'échec

de 15,6 % à 10 %. En somme, cette analyse met en évidence « l'effet positif d'un encadrement individualisé sur la réussite d'un cours et la motivation à terminer son programme de formation » (p.298). Toujours selon Bruneau (1997), ces résultats permettent de dégager le constat « que l'encadrement structuré et individualisé est essentiel dans une unité de formation dans la mesure où il permet un réinvestissement dans les cours et dans les programmes, et qu'il permet de faire évoluer la pédagogie universitaire » (p.298).

Dans un même ordre d'idées, Palkiewicz (1997) rapporte les composantes d'une étude effectuée par Lawson (1989) « sur la relation d'aide par les pairs telle qu'elle est expérimentée dans 19 collèges et universités au Québec et en Ontario » (p.64). Bien qu'il semble que « la majorité des activités d'encadrement qui font appel aux pairs sont des activités de tutorat scolaire » (Ibid.), plusieurs autres formules souvent très variées ont aussi été mises de l'avant. Elles sont regroupées en deux catégories. « Il s'agit soit d'une intervention précise ciblée vers un objet déterminé (telle une aide pédagogique dans le cadre d'un cours), soit d'une intervention plus globale visant, par exemple l'amélioration du climat sur le campus ou le développement global de l'étudiant » (Palkiewicz, p.66).

Pour leur part Cartier et Langevin (2001), mentionnent qu'en général dans les universités québécoises, le tutorat (un à un) et le monitorat (un moniteur pour un groupe d'étudiants) s'adressent à tous les étudiants, bien qu'ils soient aussi utilisés en tant que mesure remédiate (tertiaire) pour les étudiants en difficulté ou à risque d'échec. Ces deux mêmes auteurs précisent que dans l'aide à la réalisation des activités d'apprentissage, certaines universités québécoises offrent la formule de tutorat et de mentorat comme formule d'aide auprès de l'étudiant, en parallèle à son programme de formation. Cette formule met l'accent « sur les caractéristiques générales des étudiants (expériences personnelles, vouloir, pouvoir et auto-régulation) » (p.306).

Par ailleurs, il semble qu'en France le tutorat est en développement surtout pour les étudiants de première année. De fait, en 1996 les universités françaises ont été incitées par le Ministère de l'éducation nationale à mettre en place «un tutorat d'accompagnement

méthodologique et pédagogique pour les primo-entrants à l'université» (Gerbier et Sauvaître, 2003, p.17). Or, il appert que l'instauration de cette formule d'accompagnement se développe inégalement d'une université à l'autre et qu'elle est multiforme. Danner et al. (1999) précisent que la plupart des universités offrent aux nouveaux étudiants deux formes de tutorat, soit le tutorat d'accueil visant l'intégration à leur nouvel environnement en tout début d'année, ainsi que le tutorat d'adaptation centré sur les difficultés d'apprentissage et privilégiant le soutien méthodologique. De fait, la formule préconisée varie selon l'identification des manques et possibilités d'action identifiées pour venir en aide aux étudiants. Selon Gerbier et Sauvaître (2003), il peut s'agir de manque de méthodes et d'outils de travail, de manque de connaissances et de compétences disciplinaires, de manque d'adaptation à la vie universitaire et de manque de projet personnel et professionnel.

Une étude (Fornasieri, Lafont, Poteaux, Séré, 2003) menée auprès de 8 universités françaises (5 428 étudiants) démontrent que, malgré que la France était, il y a quelques années, étrangère à la culture du tutorat méthodologique et pédagogique, 58% des étudiants se sont prévalus à un moment ou un autre de leurs études universitaires d'une modalité de tutorat. Parmi ces étudiants, 85 % mentionne être satisfaits de l'aide reçue. De fait, les tutorés précisent avoir bénéficié du tutorat d'abord pour comprendre les cours, ensuite pour préparer les examens et effectuer des exercices supplémentaires. Enfin, des raisons liées à l'apprentissage de méthodes sont aussi évoquées. Peu y vont pour l'affiliation à l'université et les projets d'études. En ce sens, au sein des universités françaises le tutorat semble surtout reconnu pour le domaine du contenu, peu pour les domaines d'études ou une meilleure orientation. Une autre étude (Annoot, 2000) menée aussi dans une université française arrive aux mêmes constatations. De plus, cette étude précise que les étudiants qui ont bénéficié de séances de tutorat considèrent que les tuteurs ont su leur faciliter l'accès aux savoirs en partant de leurs propres besoins tout en les initiant à un travail plus personnel et plus autonome.

À l'opposé de ce tutorat orienté sur le contenu, Barnier (2001) mentionne qu'un tutorat d'accueil et d'information pour les nouveaux étudiants est considéré comme étant

le plus facile à mettre en œuvre. Il apporte à ses étudiants « des informations sur le fonctionnement universitaire, sur le cursus d'études choisi, les contenus, les modalités de travail » (p.156) permettant aux nouveaux de prendre leurs repères au sein de l'institution. Selon ce même auteur, en France, le tutorat de soutien est plus difficile à mettre en œuvre parce qu'il touche à l'enseignement et que cela crée des tensions chez les enseignants qui craignent une dérive vers des « sous-enseignants dans un système heureux de gérer la pénurie à moindre coût » (p.156). De fait, selon Gerbier et Sauvaître (2003), cette pénurie se traduit souvent par des horaires restreints chez les professeurs. Ainsi, pour cette raison, il semble que l'accroissement des horaires disciplinaires comblés par des tuteurs s'avère une réalité essentielle dans un contexte économique qui cherche à faire davantage avec des ressources moins coûteuses. Enfin, bien qu'en général les programmes d'entraide par les pairs, notamment le mentorat, soient reconnus pour leur succès, notamment en contribuant à augmenter la moyenne des résultats scolaires (Anderson, 1995) chez les étudiants qui en bénéficient et pour favoriser la rétention (Brotherton, 2001; Harter et Szurminski, 2001), certaines réserves au regard de leur efficacité sont soulevées.

Une première réserve est soulevée par plusieurs auteurs dont Cohen et Galbraith (1995), Jacobi (1991), Johnson et Sullivan (1995), Merriam (1983), Rodger et Tremblay (2003) ainsi que Wunsch (1994), qui mentionnent que malgré que la plupart des recherches portant sur le mentorat démontrent des effets positifs indéniables pour les mentorés, plusieurs d'entre elles présentent des faiblesses méthodologiques rendant les conclusions à propos de l'efficacité quelque peu incertaines. Selon Merriam (1983), les recherches qui semblent démontrer plus de rigueur sont plus prudentes à conclure à des effets bénéfiques. Pour sa part, Jacobi (1991) indique que « the concept of mentoring remains unclear and imprecise¹⁵, and the effectiveness of informal or formal mentoring in

¹⁵ Déjà en 1983, Merriam mentionnait que le concept de mentorat n'était pas clairement conceptualisé et qu'il existait de la confusion quant aux différentes définitions propres au rôle du mentor. Selon cette auteure, il y a nécessité de prendre en compte et de différencier le sens du mentorat selon qu'il s'agit de mentorat de carrière, de développement psychosocial ou académique. En ce qui concerne ce dernier, elle indique que le mentor est considéré à la fois comme un ami, un guide, un conseiller, mais qu'il est par-dessus tout un tuteur ou un professeur. En ce sens, il n'est pas évident de préciser en quoi le rôle de mentor se distingue de celui de professeur et dans quelle mesure il agit en tant qu'accompagnateur dans un sens large.

promoting undergraduate academic success is assumed rather than demonstrated » (p.526). D'après Johnson et Sullivan (1995)

There are several obstacles to reaching a definitive answer as to whether or not mentoring programs are effective. The first is that there simply are not many well-designed evaluations from which to draw conclusions (...). A second obstacle to answering the question of mentoring effectiveness is that it is difficult to isolate and attribute outcomes to the mentoring component (p.46).

Dans le même ordre d'idées, Jacobi (1991) soulève « the lack of theoretical and empirical evidence for its effectiveness » (p.505) qu'elle explique par le fait que les écrits offrent une panoplie de descriptions, parfois éloignées, ce qui contribue à ce que les recherches traitent de différentes sortes de relations interpersonnelles peu comparables. Afin de vérifier les effets du mentorat auprès des mentorés tels que rapportés dans plusieurs études, Roger et Tremblay (2003) ont procédé à une étude qui proposait une méthodologie quantitative rigoureuse. Leur étude effectuée auprès de 983 étudiants de première année, en provenance d'une université ontarienne, a permis de conclure que les étudiants qui ont bénéficié de l'appui d'un programme de mentorat durant deux semestres ont obtenu des notes plus élevées que ceux qui n'ont pas reçu un tel appui. L'autre effet positif relaté par ces auteurs est que l'appui des pairs orienté sur le développement de stratégies d'études est particulièrement bénéfique pour les étudiants qui présentent un haut niveau d'anxiété. Cependant, la démonstration des effets du mentorat sur la rétention à long terme des étudiants demeure à faire. Wunsch (1994) abonde dans le même sens en précisant que « tracking the institutional impact of mentoring activities will require longitudinal studies tied to institutional goals. The retention of students (...) can be tracked, although it takes care to isolate the effects of mentoring from others factors » (p.33).

Une seconde réserve est soulevée par Anderson (1995) qui précise que le mentorat ne peut être à lui seul responsable du succès généralement associé à l'augmentation des performances académiques et à la rétention scolaire de ceux qui en bénéficient, puisque cette formule d'accompagnement est généralement offerte en conjonction à d'autres mesures d'aide. À cet égard, Eno, McLaughlin, Brozousky et Sheldon (1998), indiquent que certaines études américaines démontrent que lorsque le mentorat s'avère être la seule mesure d'accompagnement mise en place pour supporter les étudiants en difficulté, il a un faible impact sur la moyenne pondérée des étudiants aidés. Ces auteurs ajoutent que ces résultats décevants s'expliquent peut-être par le manque de formation des mentors. Dans le même ordre d'idées, des entrevues en profondeur effectuées auprès de cinq professeurs (Leung et Bush, 2003) qui ont agi à titre de mentors soulèvent l'importance de suivre une formation pour développer les habiletés nécessaires pour accompagner les étudiants. Jones (1998) abonde dans le même sens et mentionne qu'un sondage effectué à l'université de Akron aux USA démontre que parmi les 40 répondants (des professeurs) qui ont agi en tant que mentors auprès d'étudiants de première année, 45 % considèrent ne pas avoir suffisamment d'habiletés pour conseiller efficacement les étudiants et 75 % mentionnent qu'ils ont besoin de formation et de connaissances au regard de leur rôle de conseiller. Bien que la majorité pense que les étudiants ont apprécié avoir du support de la part d'un professeur, 53 % pensent que cela n'a pas nécessairement un effet positif sur la rétention.

Bien que ces réserves soient à prendre en considération, il n'en demeure pas moins que l'entraide offerte par les pairs (prise dans son sens large) dans les universités semble contribuer à enrichir l'expérience universitaire des étudiants et contribuer à les supporter dans leur engagement face à leurs études (Schmidt, Marks et Derrico, 2004). En ce qui concerne les bienfaits de ces différentes pratiques auprès des étudiants qui reçoivent du support, la présente section portant sur l'encadrement par les pairs a surtout mis en relief que plusieurs études, autant anglo-saxonnes que francophones, ont démontré les effets positifs pour les étudiants qui bénéficient de ce type d'aide. Ainsi, les diverses expériences d'accompagnement par des pairs, en petit groupe ou de façon individuelle, démontrent des effets positifs indéniables aussi bien au plan académique que personnel.

chez l'étudiant qui en bénéficie (Danner et al., 1999 ; Dumazedier, 1996 ; Rodger et Tremblay, 2003 ; Topping, 1996, Wallace et al., 2000). À cet égard, Salmon et al. (2004) précisent que des « étudiants d'années supérieures choisis en fonction de leurs *bons* résultats antérieurs et sur avis favorable interne à l'institution, favorisent l'insertion universitaire, le décodage des normes institutionnelles ainsi que l'apprentissage collaboratif » (p.10). Selon Mills-Novoa (1999), l'entraide par les pairs est essentielle pour aider les nouveaux étudiants à rencontrer les défis que posent leurs programmes, tel que les *killer courses* et pour paver la voie à une vie universitaire plus aisée. Dans le même ordre d'idées, Baudrit (2000) mentionne que face à l'arrivée massive d'une nouvelle population estudiantine, l'entraide par les pairs constitue une « réponse qualitative à un problème quantitatif » (p.11). Bien que selon Annoot (2001), le tutorat ne soit pas une panacée, elle abonde aussi en ce sens. Selon cette auteure,

le tutorat est un moyen parmi d'autres de limiter l'échec en premier cycle pour certains étudiants et non la clé d'un changement profond qui modifierait les déterminismes qui affectent les étudiants primo-entrants à l'université en fonction de leur origine sociale et de leur parcours scolaire. C'est toutefois une initiative originale qui présente la réussite à l'université comme une priorité imposant la nécessité d'un travail pédagogique dans l'enseignement supérieur (...) (p.384).

Enfin, il appert que le programme intitulé *supplemental instruction* qui constitue le dernier programme d'encadrement présenté dans ce chapitre, constitue lui aussi une alternative qui participe à présenter la réussite universitaire comme une priorité.

D. *Supplemental instruction*

Une variante du tutorat académique est offerte sous la forme de *supplemental instruction*. Il s'agit d'une formule très populaire en Angleterre (Donelan et Wallace, 1998) et aux États-Unis. D'ailleurs, Lussier rapporte qu'en 1991, cette formule était adoptée dans environ 500 collèges et universités américains avec pour objectif de diminuer les faibles performances et l'abandon scolaire (Lussier, 1991; Martin et

Arendale, 1993). Bien que les tuteurs qui supportent les étudiants faibles doivent avoir déjà réussi le cours, ils sont tout de même tenus d'assister à nouveau au cours afin d'y prendre des notes et de lire tout le matériel nécessaire. D'après Palkiewicz (1997), le soutien apporté aux étudiants vise non seulement la maîtrise des concepts reliés au cours, mais aussi « l'amélioration des habiletés dans la lecture, le raisonnement logique et l'étude » (p. 49). De plus, une formation de deux jours ainsi que des réunions fréquentes avec l'enseignant prépare les tuteurs à assumer leur rôle (Noël et Romainville, 1998). Une version modifiée du *supplemental instruction*, dans la mesure où les tuteurs n'ont pas à assister au cours, a été mise sur pied à l'Université du Québec à Montréal pour les étudiants au baccalauréat en administration. Le succès rencontré est sans équivoque. Palkiewicz mentionne qu'un rapport d'étude (Bruneau, 1996), « démontre que le taux de satisfaction des étudiants à l'égard de cette formule est très élevé (80 %) et que la fréquentation de ces séances n'a cessé de croître depuis sa mise en place » (p.51). Toujours selon Palkiewicz, de 1991 à 1994, le service de tutorat « est passé de 59 consultations annuelles à 1093 pour le seul trimestre de l'automne 1994 » (Ibid.). Dans la même veine, une étude américaine effectuée par Ryan et Glenn (2003) démontre que les résultats académiques des étudiants qui ont volontairement bénéficié d'un programme *Supplemental Instruction*, dont l'accent portait sur l'acquisition de méthodes d'étude, ont augmenté en moyenne de 15 %. Cependant, les auteurs demeurent prudents dans l'interprétation de ces résultats. Ils précisent que ces résultats fort encourageants ne tiennent compte que des étudiants qui étaient motivés à parfaire leurs méthodes d'études dans un contexte précis de cours où ils pouvaient les mettre en pratique. Ces étudiants étaient aussi suivis de près afin de vérifier la mise en application de leurs nouvelles habiletés en situations d'apprentissage propres aux exigences de leurs cours. Ainsi, cette modalité d'accompagnement qui semble avoir largement contribué à la réussite de ces étudiants met en relief la nécessité d'examiner l'accompagnement en fonction du contexte d'apprentissage, selon les spécificités du suivi effectué auprès des étudiants qui en bénéficient ainsi que leur motivation à participer et à parfaire leurs méthodes d'études. D'ailleurs, ces considérations valident les conclusions de Cartier et Langevin (2001) en ce qui a trait à l'accompagnement en général.

Une récente étude effectuée par ces auteurs, au sein de plusieurs universités québécoises, met en exergue que de manière générale, les différents dispositifs d'accompagnement ne tiennent pas suffisamment compte du contexte d'apprentissage des étudiants, ce qui a pour effet de nuire, voire empêcher le transfert de ce qui est appris en contexte général (hors classe) en contexte de classe. S'inspirant du modèle de Weinstein, Husman et Dierking (2000), Cartier et Langevin (2001) précisent que peu importe le type de dispositifs d'accompagnement, l'aide apportée doit répondre aux conditions suivantes :

1) elle doit porter sur des activités d'apprentissage de même nature que celles qu'ils ont dans leurs cours (par exemple, en recourant à l'apprentissage par problèmes, à l'étude de cas, à la réalisation de prototypes, etc.); 2) elle doit les entraîner à la gestion des ressources spécifiques à leur domaine de formation (par exemple, les types de texte, les particularités des articles et des manuels dans la discipline ou le domaine, etc.); 3) elle doit les pousser à l'ajustement de leur travail (le vouloir, le pouvoir et l'autorégulation de leurs apprentissages); 4) elle doit stimuler le développement d'un réseau de soutien directement relié à leur domaine de formation, au programme et aux cours suivis (p.367).

Ces conditions apparaissent donc essentielles à un accompagnement qui cherche à influencer positivement les performances des étudiants.

En résumé : quatre principales modalités d'encadrement

Enfin, tel que démontré tout au long de la section portant sur les modalités d'accompagnement, celles offertes aux étudiants peuvent varier passablement d'un pays à l'autre ainsi qu'au sein d'un même pays, voire d'une même institution. Quatre principales modalités d'encadrement ont été présentées. La première modalité consiste en des cours d'intégration 101, aussi appelés *freshman seminars*. Cette modalité d'accompagnement, assumée par des professeurs en contexte de classe, est particulièrement développée et appréciée aux États-Unis, mais très peu en vogue à l'extérieur de la frontière américaine.

Une seconde modalité, le tutorat académique dont l'origine appartient à l'Angleterre connaît, depuis 30 ans, un grand engouement surtout dans les pays anglo-saxons. Alors qu'au début, le tutorat constituait une mesure d'aide surtout orientée sur l'appropriation des contenus académiques assumée par un étudiant ou un professeur, aujourd'hui il s'agit d'une mesure d'aide élargie qui peut inclure, selon les pays et les universités, un accompagnement englobant essentiellement un support à l'apprentissage (dimension académique et méthodologique) et parfois un soutien personnel. Cependant, lorsque l'accompagnement déborde le soutien à l'appropriation du contenu académique et qu'il est assumé par un étudiant, il est généralement considéré comme de l'entraide par les pairs. Cette troisième modalité d'encadrement englobe, non seulement le tutorat académique et méthodologique, mais aussi et surtout tous les différents dispositifs d'accompagnement, tels que le mentorat, le monitorat ou le parrainage. Toutes ces mesures d'entraide par les pairs rencontrent une popularité grandissante au sein de plusieurs pays occidentaux parce qu'elles permettent, entre autres, de pallier la réalité de la nouvelle population étudiante qui rencontre des besoins multiples. Enfin, la quatrième formule, le *supplemental instruction*, constitue une variante du tutorat académique. Bien que cette formule soit intéressante, à l'heure actuelle elle semble surtout établie en Amérique du Nord et en particulier aux États-Unis.

Ainsi, parmi ces quatre formes d'accompagnement, on réalise qu'une seule est assumée exclusivement par des professeurs et en contexte de salle de classe, il s'agit du *cours d'intégration 101*. Les trois autres formules, bien que différentes, constituent des modalités d'entraide par les pairs dans la mesure où elles sont généralement assumées par des étudiants de même niveau ou de niveau légèrement supérieur. Cependant, lorsque le soutien apporté consiste à permettre l'appropriation du contenu académique, les désignations sont généralement plus claires, il s'agit soit de tutorat académique ou de *supplemental instruction*. Ces deux formes de tutorat se distinguent notamment par les règles relatives au processus de soutien offerts aux étudiants et à la formation de celui qui accompagne. Par ailleurs, le terme tutorat est parfois utilisé même si l'accompagnement va au-delà d'un soutien académique.

Une plus grande confusion persiste en ce qui concerne l'entraide par les pairs et les différentes terminologies utilisées pour désigner soit des modalités d'encadrement similaires ou distinctes qu'il s'agisse de tutorat (académique, méthodologique), de mentorat, de monitorat ou de parrainage. Malgré l'existence de distinctions, ces termes désignent généralement l'accompagnement d'un étudiant à un moment donné ou tout au long de son parcours universitaire afin de lui offrir soit un soutien dans son travail universitaire (appropriation de contenu, stratégies d'études) et/ou un soutien personnel (encouragement, relation d'aide, clarification d'un projet d'étude, fonctionnement universitaire). De plus, ce soutien doit, selon plusieurs auteurs (Cartier et Langevin, 2001; Danner et al., 1999 ; Frenay, 1998 ; Gilbert et al., 1997 ; Ruph et Hriméch, 2001 ; Romainville, 2000a), permettre le développement d'une plus grande conscience cognitive qui s'obtient par l'entraînement à l'autorégulation de l'apprentissage.

Puisque le terme tutorat est davantage utilisé pour désigner le soutien à l'appropriation du contenu scolaire alors que le terme mentorat est généralement utilisé pour désigner un support qui va au-delà de cette appropriation, soit pour désigner l'entraide par les pairs prise dans son sens large, c'est ce terme qui sera retenu pour la présente recherche. Le concept de mentorat sera donc défini dans le cadre théorique. Par ailleurs, devant l'importance que revêt le choix de celui qui accompagne pour la présente recherche, la section qui suit s'attarde à définir et à préciser le rôle de chacun au regard de l'objet d'accompagnement. Puisque l'accompagnement par les pairs est au cœur de la présente thèse, l'accent sera mis sur le rôle de l'étudiant en tant qu'accompagnateur.

Qui accompagne?

Tel que déjà précisé, un inventaire des modalités d'accompagnement effectué en Europe par Noël et Romainville (1998) ainsi qu'en Amérique du Nord par Palkiewicz (1997) fait ressortir que l'accompagnement mis de l'avant par les universités peut être offert par quatre types de personne, soit des professionnels, des enseignants du secondaire, des membres du corps professoral et enfin, des étudiants. La présente section s'applique à les décrire.

A. Les professionnels

Tel que mentionné par Noël et Romainville (1998), les professionnels de l'accompagnement sont des spécialistes d'apprentissage qui gèrent l'encadrement. Ces professionnels peuvent aussi bien viser le développement des capacités cognitives des étudiants (Auquier et al., 1990 ; Noël, 1994 ; Romainville, 1994 ; Ruph et Himech, 2001) que l'expression écrite et orale (Pollet, 1994) ou encore le développement de stratégies de lecture (Cartier 1997 ; Martinez et Amgar, 1997). Selon Gilbert (1997), les professionnels peuvent aussi accompagner les étudiants au plan du leadership, la communication en public, les méthodes d'études, les méthodes de recherche en bibliothèque, la vie étudiante, le succès scolaire, la pensée critique et les habiletés liés à l'utilisation de l'ordinateur. Le support professionnel peut s'effectuer de façon individuelle ou sous forme de séminaire de groupe et être à la fois préventif, remédial et formatif. Qu'il s'agisse de suivi de groupe ou individuel, le suivi vise généralement à développer chez les étudiants, une prise de conscience et une analyse de leurs propres démarches et stratégies d'apprentissage, afin « qu'ils puissent construire leur méthode personnelle adaptée au contexte dans lequel ils sont plongés » (Noël et Romainville, 1998, p.132 ; Salmon et al., 2004).

B. Des enseignants du secondaire

Noël et Romainville (1998) mentionnent que certaines universités européennes privilégient l'intervention d'enseignants du secondaire dans l'encadrement du premier cycle. « Dégagés de toute préoccupation de recherche, ils peuvent plus aisément se consacrer à la pédagogie » (p. 133). Leur rôle consiste à favoriser « la transition entre les contenus des deux niveaux d'enseignement » (Salmon et al., 2004, p.9). Au Canada, l'Université d'Ottawa a instauré ce type d'intervention en sciences. Les étudiants dont les résultats sont faibles au cours du premier semestre de leur année universitaire sont invités à rencontrer l'enseignant du secondaire pour être supporté aussi bien au plan du contenu scolaire qu'au plan méthodologique et de leur intégration à l'université. À ce titre, il s'agit davantage d'une aide fournie dans une optique de remédiation afin de prévenir

l'échec anticipé par les faibles résultats obtenus au cours du premier semestre. Par ailleurs, Palkiewicz (1997) précise que faire appel à des membres de la communauté environnante est un phénomène relativement peu répandu en Amérique du Nord et que les établissements qui « font appel à ce type d'intervenants, le font dans le cadre de projets spéciaux visant des clientèles particulières ou comme complément à l'encadrement déjà donné par d'autres intervenants » (p.70).

C. Les membres du corps professoral

Le tutorat par un professeur est une formule à caractère surtout préventif, qui existe depuis plusieurs années aux États-Unis et en Angleterre (Wheeler et Birtle, 1993) et qui est en développement, notamment dans les pays européens (Noël et Romainville, 1998) et au Canada (DesLierres et Messier, 1997 ; Palkiewicz, 1997). En Europe, deux formules sont rapportées par Noël et Romainville (1998). Un tuteur est attribué à chaque étudiant parmi les professeurs de la faculté, en autant que le professeur ne donne pas de cours à l'étudiant et ce, afin d'éviter qu'un effet de réalisation automatique des prédictions¹⁶ ne s'opère lors de l'évaluation effectuée par le professeur qui agit en tant que tuteur. À l'inverse, la seconde formule préconise un parrainage de 3 à 5 étudiants par chacun des professeurs qui donnent des cours aux étudiants. Cette modalité d'accompagnement est appelée *mentorat formel* par Merriam¹⁷ (1983). Essentiellement, les deux formules visent à « aider l'étudiant à planifier son travail personnel et à en évaluer avec lui l'évolution » (Ibid., p.131). Une autre formule est rapportée par Salmon et al. (2004). Selon ces auteurs, en France « certains enseignants se sont constitués en équipes d'accompagnement méthodologique qui combinent connaissance du domaine et attention aux démarches de pensée mettant l'accent sur le rôle de *support social* que jouent les tiers pour favoriser un apprentissage en profondeur » (p. 13). Qu'il s'agisse des formules européennes ou nord-américaines, ou encore asiatiques (Leung et Bush, 2003) le rôle du professeur devient aussi celui de soutien et de confident, contribuant ainsi au

¹⁶ L'effet de prédiction se produit lorsque l'accompagnateur qui agit aussi comme évaluateur, évalue en suivant l'image qu'il s'est faite de l'étudiant lors des séances d'accompagnement.

¹⁷ La distinction entre mentorat formel et informel est présentée dans le chapitre suivant.

développement d'une image de soi positive chez l'étudiant (Noël et Romainville, 1998; Palkiewicz, 1997).

D'ailleurs, Jaasma et Koper (2001) rapportent que certaines études américaines concluent que le support des professeurs et la communication sont essentiels à l'expérience postsecondaire. Selon ces derniers, ces recherches démontrent que les relations informelles avec les professeurs favorisent une attitude positive et une meilleure intégration à l'environnement institutionnel, ainsi qu'une plus grande persévérance aux études. Pour sa part, Kerks (1995) mentionne que les étudiants qui abandonnent citent souvent le manque d'attention de la part des professeurs comme cause de leur retrait. Bien que, selon Palkiewicz (1997), recourir à des professeurs présente effectivement plusieurs avantages, « notamment en regard de l'établissement d'une relation professeur/étudiant reconnue comme facteur influençant la persévérance des étudiants » (p.63), elle précise que « l'investissement en temps que cela exige de la part des enseignants est à mettre en rapport avec la reconnaissance effective de la tâche d'encadrement » (Ibid). De plus, il n'est pas rare que le recours aux professeurs se heurte à une autre contrainte, soit celle du ratio étudiants/intervenant souhaité. Investis dans la recherche et les services à la collectivité universitaire, les professeurs disposent de bien peu de temps pour l'encadrement pédagogique (Blondin, 1986 ; Noël et Romainville; 1998 ; Leung et Bush, 2003). De plus, à l'exception de l'Angleterre où le tutorat entre professeur et étudiant est formellement bien instauré et valorisé (Wheeler et Birtle, 1993), il est rare que les universités reconnaissent officiellement la qualité de l'encadrement offert par leurs professeurs (Leung et Bush, 2003 ; Romainville, 1996). Tel que précisé par Langevin et Villeneuve (1997), « les professeurs obtiennent une reconnaissance en tant que chercheurs, conférenciers, spécialistes mondialement renommés, mais plus rarement comme pédagogues! » (p.19). Par ailleurs, la participation des professeurs semblent plus importante, notamment au sein des universités américaines, dans les cours d'intégration aussi appelés *freshman seminars*, lesquels cours sont en développement au Canada (Langevin, 1996) et en Europe (Noël et Romainville, 1998).

D. Des étudiants

Depuis quelques années, les formules d'accompagnement par un autre étudiant se sont considérablement développées au sein des universités occidentales. Selon Noël et Romainville (1998), deux raisons majeures peuvent expliquer ce phénomène. D'abord, la crise des finances publiques qui prévaut dans les universités occidentales incite les milieux universitaires à identifier des moyens de *faire mieux avec moins*, ensuite l'université semble avoir de la difficulté à « atteindre ses objectifs les plus nobles, à savoir amener les étudiants à penser par eux-mêmes » (p.133). Toujours selon ces mêmes auteurs, « le développement de pareilles compétences exige des confrontations actives, en petits groupes, durant lesquelles l'étudiant est acteur de son propre apprentissage. Les théories du conflit socio-cognitif indiquent que l'interaction entre pairs est un moteur puissant d'apprentissage » (Ibid.). Danner et al. (1999) tout comme Palkiewicz (1997) abondent dans le même sens en précisant que « les réseaux des pairs constituent une approche fort intéressante et s'inscrivent tout à fait dans un esprit de construction du savoir et d'apprentissage collaboratif » (p.55).

Dans le même ordre d'idées, Lawson (1989) et Topping (1996) ont mis en exergue trois justifications pour faire appel aux pairs, soit la nature de l'interaction entre les étudiants qui facilitent la relation d'aide, la valeur de l'aide par les pairs, notamment pour faciliter l'adaptation des étudiants à leur nouveau milieu et enfin, les effets encourus chez les étudiants aidés au regard de la réduction du stress, du soutien émotif et du soutien pédagogique. En s'inspirant des travaux de Topping (1996) ainsi que ceux de Danner et al. (1999), Romainville (2000) précise que le tutorat assuré par des pairs est particulièrement intéressant d'abord pour l'étudiant plus anxieux ou timide qui tend à démontrer un manque de confiance en lui-même. Il semble que pour ce dernier, il soit plus facile de faire appel à un étudiant plus âgé qu'à un professeur. « La proximité cognitive, affective et la similitude des modes de vie favorisent le dialogue » (Ibid., p. 96). Ensuite, parce que « dans un groupe de pairs, l'étudiant est plus actif. Il interagit et reçoit des feed-back rapides. Ses opportunités de répondre ou de poser des questions augmentent considérablement » (Ibid.). Enfin, le tuteur est généralement plus disponible

que le professeur et davantage proche des structures cognitives de l'étudiant débutant. Cette compatibilité permet de répondre plus efficacement aux demandes spécifiques des étudiants favorisant du coup l'apprentissage du *métier d'étudiant*.

Dans la même veine, plusieurs auteurs, dont Barnier (2001), Baudrit (2000), Devlin, Davis et Andrews (1998), Good, Glennelle et Halpin (2000), Romainville, (2000a) et Topping (1996), font ressortir d'autres justifications importantes en faveur du tutorat par les pairs. Ces auteurs posent en exergue l'effet des bienfaits du tutorat pour le tuteur qui se trouve à affirmer sa personnalité (augmentation de la confiance en soi), à se responsabiliser, à consolider ses savoirs et sa capacité à enseigner. À cet effet, une étude menée en France en 1994 ainsi que quelques études anglo-saxonnes (Barnier, 2001) qui se sont efforcé d'identifier les bénéfices personnels que retirent les tuteurs en partant de leurs points de vue, démontrent que ces derniers espèrent qu'agir en tant que tuteurs « va les aider à davantage prendre confiance en eux » (p.165). Il ressort aussi que les tuteurs considèrent que leur rôle nécessite un engagement responsable, de la patience, un investissement personnel, de la maturité et le désir d'être utile aux autres. Une autre justification en faveur du tutorat a trait à la formation dont bénéficient les tuteurs pour guider précisément leur rôle en les aidant notamment à développer des attitudes adaptées. Or, il semble que malgré que la formation soit appréciée par ceux qui en bénéficient, elle est très inégale d'un programme de tutorat à l'autre. D'ailleurs, d'après Rings et Sheets (1991), la diversité des buts et des types de programmes de tutorat expliquent que les recherches qui traitent de ce sujet sont limitées. Pourtant, tel que démontré dans la section qui suit elle est jugée nécessaire voire indispensable à la réussite d'un programme d'entraide par les pairs.

LA FORMATION DES PAIRS AIDANTS : TUTEURS ET MENTORS

En ce qui concerne la formation, plusieurs auteurs, (Baudrit, 2000 ; Noël et Romainville, 1998 ; Topping, Simpson, Thompson et Hills, 1997 ; Wilson, 1994) soulèvent la question de la formation dont bénéficient les étudiants qui effectuent de

l'accompagnement. Il appert que malgré que la formule d'interaction entre pairs soit reconnue pour favoriser le *apprendre à apprendre* et faire en sorte que l'étudiant devienne acteur de son propre apprentissage (Astolfi, 1992 ; Bourgeois, 1996 ; Giordan, 1998 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Noël et Romainville, 1998), la formation demeure un enjeu important de la réussite d'un programme d'entraide par les pairs dans la mesure où « la qualité de services offerts aux étudiants varie en fait considérablement selon le tuteur » (Noël et Romainville, 1998, p.135).

Cette problématique liée à la formation fait écho chez plusieurs auteurs qui s'attardent à l'entraide par les pairs. Ainsi, Gerbier et Sauvaître (2003) mentionnent que le suivi nécessite des « qualités d'écoute afin de *savoir entendre* ce qui apparaîtra *en filigrane* » (p.25), qualités non dévolues à tous et chacun. Outre ces qualités, Boyle (1998) mentionne que celui qui accompagne des étudiants en difficulté doit aussi savoir comment modéliser, résoudre des problèmes, poser ses limites et savoir comment référer à d'autres services ou mesures d'aide. De plus, les résultats d'une étude menée au sein de trois universités françaises, par Annoot et al. (2003), démontrent que les tuteurs qui sont mandatés pour effectuer du tutorat méthodologique présentent une difficulté à définir le tutorat s'il n'est pas du soutien disciplinaire. De fait, selon Barnier (2001), en France, seulement certains tuteurs suivent une petite formation préalable qui varie selon le type de tutorat mis en place. Pourtant, tel que précisé par Palkiewicz (1997), qu'il s'agisse d'aide pédagogique (tutorat) ou de parrainage visant à encadrer les étudiants dans un contexte d'immersion à l'université, cela exige des aptitudes spécifiques. Selon cette auteure « le succès des activités d'encadrement dépend en grande partie de la préparation des intervenants à exercer leur rôle auprès des étudiants » (p.70).

Nécessité d'une formation : explications invoquées

Baudrit (2000) qui a effectué une revue de littérature sur le tutorat dans les universités anglo-saxonnes, précise que la formation est nécessaire pour « doter les tuteurs d'habiletés dont, au départ, ils semblent dépourvus » (p.91) ainsi que pour faire en sorte que les pratiques tutorales se passent bien. Leung et Bush (2003) abondent dans le

même sens en précisant que la littérature révèle que la formation est vitale puisque le rôle de mentor ne s'acquiert pas naturellement. À cet effet, Topping et al. (1997) soulèvent que les tuteurs transmettent parfois des informations erronées et que certains problèmes d'incompatibilité entre tuteurs et tutorés apparaissent aussi, créant de surcroît des tensions ou une incompréhension du tuteur à l'égard du tutoré. Il arrive aussi que le tuteur se montre trop dominant ou à l'inverse le tutoré trop dépendant du tuteur, exigeant un soutien déraisonnable ou ne relevant pas du rôle du tuteur (Rings et Sheets, 1991 ; Winnard, 1994). Afin de palier ce type de dérive, les universités anglo-saxonnes prévoient des formations plus ou moins approfondies. Selon Topping et al. (1997), la plupart des universités anglo-saxonnes mettent en place des sessions de formation permettant aux tuteurs d'améliorer leurs habiletés à soutenir et à conseiller les tutorés. Mann (1998) précise que le plus grand défi des programmes de tutorat est de donner du support sans que les tutorés deviennent dépendants. Selon cette auteure, les recherches portant sur la formation des tuteurs ont, entre autres, démontré que celle-ci est essentielle pour permettre au tuteur de développer la capacité à identifier le problème ou les difficultés du tutoré, pour accompagner le tutoré au plan de la consolidation de ses apprentissages et l'amener à être un apprenant actif. Et enfin, la formation est importante pour permettre au tuteur d'utiliser des stratégies pédagogiques appropriées.

Pour leur part, Devlin et al. (1998) soulignent que parce que les étudiants qui font appel aux tuteurs pour des raisons académiques présentent aussi une multitude d'autres problèmes (personnels, financiers, stratégies d'études lacunaires, faible estime de soi), les tuteurs doivent être formés en ce sens et plus précisément au regard de la relation d'aide. À cet égard, Wunsch (1994) mentionne que « more than personal qualities, mentors require human relations skills such as attentive listening, assertiveness, feedback methods, and positive reinforcement techniques » (p.34). De fait, un tour d'horizon des éléments de formation instaurés dans plusieurs universités fait clairement ressortir que, malgré de grandes disparités entre les universités, la relation d'aide demeure un enjeu de formation incontournable, qu'il s'agisse de tutorat de groupe ou individuel (Baudrit, 2000).

Formation sur la relation d'aide : un incontournable

Les formations portant sur la relation d'aide peuvent varier selon les universités. En général, l'accent est mis sur des techniques d'entrevue, de diagnostic et de consultation ainsi que sur l'écoute et la communication, comment dialoguer, « apprendre à discerner les différentes idées émises par les tutorés, évalués leurs désaccords, faire en sorte qu'ils soient exploités de façon constructive, etc. » (Baudrit, 2000, p.94). Certaines institutions postsecondaires ajoutent des éléments de formation relatifs à la motivation, au stress et à l'anxiété. Selon les institutions, les mentors apprennent des techniques de relaxation simple ainsi que des techniques de concentration à utiliser en situation d'accompagnement (Devlin et al., 1998). De fait, tel que précisé par Baudrit, les points forts en ce qui a trait à la formation des tuteurs dans les universités anglo-saxonnes consistent essentiellement à apprendre aux tuteurs « à aider les étudiants débutants à communiquer avec eux, à les guider dans leurs apprentissages, les faire s'entraider, collaborer lorsqu'ils travaillent en groupes, animer ces mêmes groupes, réduire l'anxiété et le stress, lutter contre les inégalités ou les injustices sociales¹⁸ » (p.96). Les tuteurs ou les mentors apprennent aussi à respecter chacun des étudiants en reconnaissant qu'ils ont tous du potentiel, que chacun est à la fois unique et complexe. Ils peuvent présenter des problèmes familiaux, personnels, d'estime de soi, financier, académique ou en lien avec leur projet de carrière (Devlin et al., 1998). Globalement, il s'agit de renforcer les aptitudes naturelles des tuteurs à soutenir ou à aider les étudiants qui en ont de besoin.

Contenus de formation généraux

Au plan des contenus généraux, Palkiewicz, (1997) mentionne que Habley (1988) classifie les contenus de formation selon trois dimensions. La première englobe la problématique de l'encadrement, sa définition opérationnelle ainsi que les objectifs poursuivis par l'encadrement. La seconde dimension est reliée aux connaissances générales que l'intervenant doit être à même de transmettre. Il s'agit des informations

¹⁸ Certains tuteurs sont formés pour accompagner des étudiants qui étudient en travail social. Ainsi, leur formation est « orientée vers le traitement de problèmes sociaux » (Baudrit, 2000, p.96).

relatives aux politiques, aux procédures et aux règlements universitaires ainsi que les ressources disponibles sur le campus. Enfin, la troisième englobe tout ce qui est relatif aux habiletés interpersonnelles; capacité à accompagner, techniques de relation d'aide et les limites du rôle que chacun peut fournir. Tous ces contenus de formation sont généralement transmis dans le cadre d'une formation informative plutôt que dans le cadre d'une formation orientée sur l'intervention, bien qu'il semble que les universités tendent de plus en plus à proposer des formations interactives. Ce type de formation est discuté ci-dessous. On constate que les contenus associés à ce type de formation sont plus spécifiques.

Différentes modalités de formation

De la même manière que les contenus de formation varient d'une université à l'autre et selon qu'il s'agit de tutorat de groupe ou individuel, Baudrit (2000) mentionne que les modalités de formation sont aussi très variées allant d'une formation très minimale à une formation très poussée. À cet égard, Palkiewicz (1997) mentionne que le choix de l'une ou l'autre des formules dépend de plusieurs facteurs à prendre en compte. Ainsi, le choix et l'ampleur d'une formation dépendent des caractéristiques des intervenants (les pairs), notamment leurs expériences antérieures en encadrement et leur disponibilité, l'étendue des aptitudes à développer selon le rôle assigné à chacun ainsi que les modalités de mise en place (mesures à court terme ou à long terme). Il peut donc s'agir d'une formation courte (une journée ou moins), plus élaborée (plus d'une journée), ou encore d'une formation continue¹⁹ répartie en une série d'ateliers interactifs. Baudrit précise aussi que deux différents temps de formation peuvent être préconisés, soit une formation « avant toute intervention ou après avoir débuté l'activité tutorale » (p.97). Lorsqu'il s'agit de formation qui a cours pendant la pratique tutorale, la formation peut être dirigée selon les besoins rencontrés par les tuteurs, notamment selon les problèmes particuliers qui se présentent lorsqu'ils accompagnent des étudiants. Boyle (1998) valorise particulièrement ce type d'approche qui considère les besoins des tuteurs, les

¹⁹ Selon Développement des Ressources Humaines du Canada, l'Université de Concordia à Montréal donne une formation de 45 heures et plus.

habiletés qu'ils pensent posséder et celles qu'ils doivent développer. Enfin, la fréquence du suivi ainsi que l'implication des coordonnateurs ou des responsables pédagogiques varient aussi considérablement d'une institution à l'autre (Baudrit, 2000).

Approches pédagogiques et dispositifs

Il appert que les approches pédagogiques peuvent aussi varier considérablement d'une université à l'autre. Une formule qui semble assez courante consiste en de la co-formation entre tuteurs, laquelle est supposée permettre l'acquisition « de nouvelles habiletés à partir de la mise en commun de leurs savoir-faire existants » (Baudrit, 2000, p.100). Cette mise en commun est parfois initiée par la tenue d'un journal de bord. Cet outil, exigé par certaines institutions, sert de support aux tuteurs et favorise les échanges et le partage de leurs pratiques ou de leurs impressions en situation de formation de groupe. Ainsi, les « tuteurs ont la possibilité de se servir de leurs journaux de bord respectifs pour faire état de leurs activités en matière d'aide, de conseil et de soutien » (Ibid. p.99). Selon Baudrit, au Canada, les tuteurs débattent de sujets aussi diversifiés que « l'apprentissage d'une seconde langue, l'orientation des étudiants, la motivation dans l'enseignement supérieur, les besoins des débutants (...), comment faire travailler les tutorés sur des situations de résolution de problèmes » (p.100).

Toujours en ce qui concerne les approches pédagogiques, elles sont réparties sur un continuum allant de dispositifs classiques à un dispositif beaucoup plus éclectique (Baudrit, 2000). Le dispositif classique, souvent utilisé au Canada dans les années 1980 (Lawson, 1989), comprend des manuels élaborés à l'intention des tuteurs afin qu'ils s'y réfèrent pour apprendre leur *métier de tuteur* ainsi que des cours donnés en vue de préparer les tuteurs à ce qui les attend, notamment « affronter les difficultés rencontrées par les étudiants, être à leur écoute, savoir évaluer leur progrès, etc. » (Baudrit, p.101). De tels cahiers sont aussi utilisés aux États-Unis en complément à la formation des tuteurs (Rose, 1998). On y traite des exigences requises pour être tuteur, des procédures générales (rendez-vous, tenue de dossier, etc.) du rôle du tuteur, comment accompagner les étudiants ayant un handicap, des informations concernant les stratégies d'études, les

techniques de tutorat ainsi que le partage d'expériences d'anciens tuteurs. L'université d'Orsay, en France, utilise aussi, en guise de formation des tuteurs, un cahier décrivant le tutorat. Celui-ci comporte, entre autres, des informations pratiques ainsi qu'une description du « projet professionnel » (Ramage et Séré, 2003). Selon les responsables du programme de tutorat, des réunions en cours d'année sont proposées aux tuteurs afin de repérer les difficultés, « généralement plus didactiques que pédagogiques » (Ibid. p.87).

Pour sa part, le dispositif éclectique, qu'on retrouve dans quelques institutions américaines, comprend plusieurs modalités pédagogiques, dont des cours, des manuels, des stages, de la co-formation en groupes, des séances de tutorat filmées et des jeux de rôles. Il s'agit d'une formation très détaillée qui conduit, dans certains cas, à une certification. À cet égard, aux États-Unis, certains programmes de formation sont crédités par le College Reading and Learning Association (Devlin et al., 1998). Un exemple de ce type de dispositif est offert par Mann (1998) qui, s'inspirant de trois différents modèles, propose un modèle stratégique de tutorat, lequel permet aux tuteurs de comprendre les processus métacognitifs impliqués dans l'apprentissage et son transfert en vue de permettre aux tutorés de devenir des apprenants autodirigés (*self-directed learners*). Selon cette auteure, il s'agit d'un modèle qui présente des éléments se rapportant tout à la fois aux dimensions affectives et cognitives de l'accompagnement. Ce modèle est composé de six stratégies spécifiques visant à aider les tuteurs à promouvoir l'autonomie chez les tutorés. Essentiellement, les stratégies sont définies de la façon suivante:

- 1) State expectations clearly and early: Students who seek tutoring need to be informed about what they can and cannot expect from tutoring. They need to understand their role, as an active participant in the learning process, as well as the limitations of the tutors' role (...);
- 2) Use strategies that will keep students actively participating during tutoring: Those strategies are split in two major categories of teaching/tutoring behaviours; Direct Teaching methods (lecturing, giving directions, and criticizing methods or justifying one's authority) and Indirect Teaching methods (active listening, positive reinforcement, questioning, and building on students' ideas);

- 3) Make tutors and tutees aware of other campus resources, and encourage tutees to take advantage of these other resources;
- 4) Avoid rescuing tutees from situations they have created and confront students who are not accepting their share of responsibility for their own learning: The tutors learn how to address tutoring problems and use constructive confrontation.
- 5) Recognize and accommodate for individual difference: Tutors learn about different cognitive developmental levels and about learning and teaching styles;
6. Encourage tutors and tutees' development of metacognition: At the same time that tutors are trying to learn to be more effective, they are also trying to help their tutees assess their own academic strengths and weaknesses (p. 93-94).

Un modèle similaire de formation est proposé par Rings et Sheets (1991). À celui de Mann, ces auteurs ajoutent des thématiques propres à la diversité culturelle et aux difficultés d'apprentissage. L'idée globale sous-jacente à cette formation est que l'étudiant accompagné reconnaisse ses besoins, qu'il choisisse les stratégies appropriées pour pallier ses difficultés et qu'il soit capable d'évaluer l'efficacité des stratégies utilisées. Par ailleurs, parmi ce type de dispositif, les jeux de rôle constituent une méthode de formation couramment utilisée. Selon Baudrit, (2000), « ils consistent à simuler des situations ou des séquences qui, de l'avis des tuteurs, sont difficiles à conduire ou à gérer » (p.101). Ce genre d'exercice permet de faire réaliser aux tuteurs, l'importance « de l'écoute des étudiants quant à leurs difficultés (...) ainsi que l'unicité de chaque expérience personnelle » (Ibid.). Les jeux de rôle sont particulièrement intéressants pour permettre aux participants de pratiquer les techniques et les habiletés nouvellement acquises dans un environnement agréable qui supporte leur démarche et offre une rétroaction immédiate (Boyle, 1998). Évidemment, l'animation de ces jeux de rôle comme toute autre composante de formation exige du temps et une coordination assumée par du personnel de l'université.

Ce modèle orienté vers une formation rigoureuse qui utilise une panoplie de mesures d'évaluation et de rétroaction, notamment la tenue d'un journal de bord par les tuteurs, des autoévaluations en cours de formation, des groupes de discussions ainsi que

des réflexions individuelles et de groupe portant sur des séances de tutorat filmées laisse à penser que certaines universités américaines visent à *professionnaliser* le tutorat. D'ailleurs, à l'égard de cette panoplie de dispositifs, Baudrit (2000) effectue une mise en garde contre le risque qu'on veuille ainsi *professionnaliser* le rôle des tuteurs, perdant du coup ce « qui les distingue le plus des enseignants; c'est-à-dire une certaine proximité sociale avec les étudiants ainsi que le caractère spontané de leurs interventions » (p.102).

Enfin, ce tour d'horizon des programmes de formation permet de réaliser qu'il existe de grandes disparités d'une université à l'autre et que la mise en place de programmes de formation exige, tel que précisé par Palkiewick (1997), la prise en compte de plusieurs facteurs. Cependant, malgré le fait que l'organisation d'une formation « exige énormément de temps et de travail, notamment au plan de la sélection, de la formation, du suivi des tuteurs et de l'organisation des rencontres par groupes » (Noël et Romainville, 1998), elle n'en demeure pas moins essentielle, surtout si, comme le propose Baudrit (2000), on évite de tomber dans l'excès d'une formation diplômante et qu'on sache préserver les attributs des tuteurs, notamment leur proximité sociale avec les étudiants. Ainsi, plusieurs auteurs (Baudrit, 2000 ; Boyle, 1998 ; Habley, 1988 ; Noël et Romainville, 1998 ; Palkiewicz, 1997 ; Romainville, 2000a) soulignent l'importance d'une formation pour les tuteurs. À cet effet, Romainville (2000a) mentionne que

Les bénéfices du tutorat sont d'autant plus importants que les tuteurs ont bénéficié d'une formation et que le tutorat est très structuré : chacun connaît exactement son rôle (...). La formation visera notamment à développer, chez les tuteurs, des attitudes adaptées : éviter de résoudre les problèmes à la place des étudiants; ne pas reproduire en miniature, les comportements «magistraux» de l'enseignant («les bébés profs») ou encore ne pas fournir ses propres solutions à un problème, en particulier d'apprentissage, en estimant qu'elles sont universelles (p.97).

Alors que ces auteurs reconnaissent l'importance de la formation des tuteurs, il semble exceptionnel qu'on fasse appel à ces derniers pour identifier leurs besoins de formation. Une récente étude (Smith et Bath, 2004) menée dans une université

australienne a tenté, à partir d'un questionnaire, d'évaluer à la fois le programme de formation proposée aux tuteurs et d'identifier leurs besoins de formation. Bien qu'il ne s'agisse pas d'entraide par les pairs puisqu'il s'agit majoritairement de professeurs à la leçon ou à temps partiel, on apprend qu'ils considèrent la formation indispensable dans la mesure où elle leur permet de partager des idées et des problèmes avec leurs collègues, de développer des habiletés en enseignement et en apprentissage et de partager leur feedback au sujet du tutorat auprès de leur département. Ils apprécient aussi les éléments de formation appliquée et pratique bien qu'ils considèrent ne pas avoir suffisamment d'opportunité de pratiquer et d'appliquer la théorie. Ils disent aussi préférer approfondir certains sujets et avoir une formation continue plutôt qu'une formation donnée dans une seule unité de six heures.

Ainsi, tel que précisé ci-dessus, la formation existe surtout dans les universités anglo-saxonnes où l'on distingue d'ailleurs une grande disparité en ce qui a trait au contenu et aux modalités de formation. Parmi ces universités, certaines préconisent soit une formation dirigée selon les besoins rencontrés au fur et à mesure par les tuteurs, soit la co-formation entre tuteurs afin de faciliter la mise en commun de leurs savoir-faire ou encore l'emploi d'un journal de bord pour permettre aux tuteurs de faire état de leurs activités en situation d'accompagnement. Bien que ces trois modalités puissent certainement favoriser un moment privilégié d'échange, il ne s'agit pas d'un outil visant explicitement à identifier les préoccupations et les besoins des tuteurs en ce qui a trait à leur formation. En ce sens, il appert qu'on reconnaît la nécessité de former ceux qui effectuent de l'accompagnement d'étudiants, mais cette formation ne semble pas être élaborée par la prise en compte explicite des besoins de formation des principaux accompagnateurs concernés, notamment dans la présente recherche, les étudiants mentors. Cette prise en compte des besoins de formation des étudiants qui accompagnent d'autres étudiants est primordiale dans le cadre de la présente recherche.

Enfin, à la lumière des enjeux liés au contexte de l'encadrement dans les universités des pays occidentaux, et plus précisément celui de l'entraide par les pairs et

de la formation nécessaire à ces derniers pour les supporter dans leur rôle, deux questions de recherche sont présentées dans la troisième et dernière section de ce chapitre.

QUESTIONS DE RECHERCHE

L'université des pays occidentaux connaît une massification importante qui contribue à repenser sa pédagogie universitaire (Langevin, 1996) en ce qui concerne le soutien et l'accompagnement des étudiants qui sont de plus en plus nombreux à vivre des échecs et à abandonner leurs études (Bruneau, 1997 ; Grayson et Grayson, 2003 ; Langevin et Villeneuve 1997 ; Cartier et Langevin, 2001 ; Romainville, 2000a ; Tinto, 1993). Afin de répondre à la diversification des profils des étudiants engendrés par cette massification, l'université a instauré différentes modalités d'encadrement. À cet égard, la recension des écrits a permis de constater que l'encadrement des étudiants dans les institutions postsecondaires des pays occidentaux existe depuis quelques décennies et que la culture de l'encadrement est bien enracinée dans les pays anglo-saxons et plus particulièrement aux USA. La quantité impressionnante d'écrits qui s'attardent à examiner les différentes formes d'encadrement en témoigne (Grayson et Grayson, 2003). Par ailleurs, malgré le foisonnement de différents dispositifs d'accompagnement mis en place, notamment pour les étudiants de première année, celui de l'entraide par les pairs paraît de plus en plus populaire auprès de plusieurs universités des pays occidentaux, tant anglo-saxonnes que francophones. Cette popularisation semble avoir contribué à une panoplie de modalités d'accompagnement qui rend ardue une classification homogène et universelle de l'accompagnement par les pairs. Parmi les modalités les plus courantes, on retrouve le tutorat comme support à l'intégration des contenus scolaires ainsi que le tutorat méthodologique. Ces deux formes de tutorat sont parfois appelées mentorat, bien que cette forme d'encadrement, surtout utilisée dans les pays anglo-saxons, puisse aussi comporter différentes composantes propres à la relation d'aide en vue de faciliter le

cheminement scolaire de l'étudiant, notamment son intégration académique et sociale. En conséquence, bien qu'il s'agisse d'une modalité généralement mise en place pour les étudiants de première année, certaines universités offrent ce support tout au long du parcours universitaire, soit dès les premières démarches de l'étudiant pour choisir une université jusqu'à l'obtention de son diplôme. Enfin, les programmes de tutorat comme ceux de mentorat se différencient aussi selon leurs fonctions. Ainsi, il peut s'agir d'une fonction préventive qui vise toute la population étudiante, d'une fonction formative qui vise une population à risque et d'une prévention reméditative qui vise une population déjà identifiée comme étant en difficulté. Plusieurs auteurs soucieux du développement global (personnel et professionnel) de l'étudiant préconisent le développement de connaissances transférables dans différents contextes, ce qui nécessite d'accompagner les étudiants à devenir plus réflexifs, notamment par le développement de stratégies cognitives et surtout métacognitives.

Par ailleurs, outre le fait que l'accompagnement par les pairs mérite d'être mieux défini selon l'objet de l'accompagnement, lequel devrait être précisé par sa fonction, les besoins des étudiants et les buts recherchés par chacune des institutions (Wunsch, 1994), il ressort que la portée et l'efficacité d'un dispositif d'entraide par les pairs dépend, entre autres, de la formation offerte à ceux qui accompagnent. Tel que déjà souligné par plusieurs auteurs (Annoot, 2001 ; Baudrit, 2000 ; Habley, 1988 ; Noël et Romainville, 1998 ; Palkiewicz, 1997 ; Romainville, 2000a) cette formation est nécessaire pour éviter des dérives au plan de l'accompagnement et pour donner des balises quant au rôle et à la pratique de celui qui accompagne. Or, il semble que ces formations considérées indispensables pour ceux qui effectuent de l'accompagnement ne semblent pas toujours tenir compte des besoins et des représentations des principaux accompagnateurs concernés, soit dans le cadre de la présente recherche, les étudiants mentors.

La formule de l'accompagnement par les pairs n'est pas une solution miracle (Noël et Romainville, 1998 ; Rodger et Tremblay, 2003 ; Wunsch, 1994) et son efficacité reste à démontrer (Rodger et Tremblay, 2003). Il semble cependant qu'il s'agit d'une « formule bien adaptée à un contexte d'université de grande taille où le nombre d'étudiants à encadrer est élevé » (Palkiewicz, 1997, p.63) et où les professionnels et les professeurs ne suffisent pas à la tâche de l'accompagnement. Toutefois, la qualité de l'accompagnement peut varier considérablement d'une personne à l'autre et dépend notamment, de chaque individu qui développe « à partir de ses nombreuses expériences, un vaste répertoire de connaissances à propos d'objets, de situations, de personnes, d'événements et de phénomènes se traduisant par la construction de représentations ou de *schémas* » (Legendre, 1998, p.168). En tant que diverses façons de lire la réalité et d'influencer l'action (Charlier et Charlier, 1998), il est permis d'anticiper que les représentations construites par les pairs (les étudiants mentors) influencent aussi grandement le type d'accompagnement qu'ils proposent aux étudiants. Puisque ces représentations teintent indéniablement la relation mentor-étudiant, il semble important de les appréhender afin de favoriser et d'enrichir la réflexion entourant l'accompagnement en milieu universitaire. Dans le cadre de la présente recherche, cette réflexion est envisagée sous deux axes principaux, à savoir les multiples facettes du rôle et de la pratique d'accompagnement sous-jacente au mentorat étudiant, ainsi que la formation requise par les étudiants mentors pour mener à bien ce rôle. En conséquence, les questions de recherche inhérentes à cette réflexion se présentent comme suit :

- Quelles représentations guident les étudiants mentors au regard de leur rôle et de leur pratique d'accompagnement ?
- Quelles sont les représentations des étudiants mentors au regard de la formation qu'ils jugent requise pour améliorer leur pratique ?

Les réponses à ces deux questions de recherche devraient faire émerger les composantes permettant l'élaboration d'un référentiel (dispositif) de formation d'étudiants mentors. En vue de répondre à ces questions, le chapitre qui suit présente les différentes notions soulevées par celles-ci.

CHAPITRE 2
CADRE THÉORIQUE

À la lumière de la recension des écrits, il ressort que le défi que représente la massification des étudiants universitaires et les échecs encourus par l'incapacité de l'université à répondre à la diversité des profils de ces nouveaux et très nombreux étudiants est critique et imposant (Bruneau, 1997 ; Langevin et Villeneuve 1997 ; Romainville, 2000a). Pour répondre à ce besoin, un programme d'accompagnement par des étudiants mentors semble une initiative susceptible de faciliter la première année des étudiants reconnus comme étant à risque d'échec et d'abandon scolaire (Bruneau, 1997). Dans l'optique d'intégrer les différents aspects de cet accompagnement, la prochaine section s'attache à définir les notions soulevées par les questions de recherche, soit dans un premier temps la notion de mentor et de son rôle pour ensuite proposer une définition du mentorat étudiant en contexte universitaire. Dans un second temps, puisque le mentorat étudiant se définit comme une démarche d'accompagnement qui, dans la lignée de la théorie socioconstructiviste, favorise l'interaction sociale pour permettre à l'étudiant de construire ses propres stratégies et connaissances, il est question de définir ce paradigme épistémologique de l'apprentissage. Celui-ci est d'abord examiné en tant que cadre de référence puis sous une perspective d'accompagnement. Cette section se termine par une brève présentation des stratégies d'apprentissage à favoriser dans un contexte d'accompagnement universitaire. L'accent est mis sur les stratégies métacognitives, car elles constituent un enjeu important de l'accompagnement et apparaissent essentielles à la réussite scolaire. Par ailleurs, on constate que favoriser ce type d'accompagnement issu d'un cadre de référence socioconstructiviste ne va pas de soi et soulève une réflexion au regard de la formation requise par les étudiants mentors afin qu'ils puissent accompagner en ce sens. Ainsi, puisqu'il est proposé dans un troisième temps d'alimenter cette réflexion par la prise en compte des représentations qui guident les mentors tant dans leur rôle et leur pratique qu'au regard de leurs besoins en termes de formation, le concept des représentations est abordé. Ce dernier est suivi, dans un quatrième temps, de la présentation de l'analyse de construits telle que développée par Kelly (1955). Celle-ci constitue, en quelque sorte une grille répertoire, un outil méthodologique permettant justement d'appréhender les représentations des étudiants mentors.

MENTORAT EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Tel que mentionné dans le chapitre précédent, plusieurs terminologies sont utilisées pour désigner l'accompagnement par les pairs en contexte universitaire. L'une d'entre elles a été retenue pour ce projet de recherche, soit celle de *mentorat étudiant*. Comme le sens accordé par les mentors est certainement influencé par la désignation de leur statut et du rôle attendu par le milieu universitaire à leur égard, il convient donc de préciser d'abord les termes *mentor* et *mentorat* tout en distinguant le terme *mentor* du terme *étudiant mentor*, lequel est retenu dans le cadre de la présente recherche. Par la suite, une définition du mentorat étudiant en contexte universitaire est proposée.

Bref historique

Le terme *mentor* remonte à la mythologie grecque²⁰ (Daloz, 1999 ; Goodwin et al., 2000). En Amérique du Nord, notamment aux USA, plusieurs formules d'accompagnement sont appelées mentorats ou programmes de mentorat. Jusqu'à ce jour, l'utilisation multiple et diversifiée du terme mentorat a servi à désigner tout genre de relation d'aide et d'accompagnement²¹ (Merriam, 1983 ; Wilson, 1994) en contexte aussi bien informel que formel. Dans les années 70, le mentorat est considéré une nécessité pour le développement psychosocial du jeune adulte. À cet égard, Levinson, Darrow, Klein, Levinson, et McKee (1978) mentionnent que ne pas avoir de mentor correspond à avoir un sérieux handicap tant au plan du développement psychosocial que de carrière. Convaincus de l'importance du mentorat, ils prétendent que « poor mentoring in early adulthood is the equivalent of poor parenting in childhood (...) » (Ibid. p.338). Cependant, malgré cette conviction, ces auteurs doivent admettre qu'à la fin des années 70, le mentorat n'existe qu'à bien petite échelle dans plusieurs milieux de la société et son développement tarde à se manifester avec l'ampleur escomptée. D'après Luc Brunet,

²⁰ Dans l'Odyssée d'Homère, avant de partir à la Guerre de Troie, Ulysse confia son fils Thélémaque à son ami Mentor qu'il désigna pour tenir le rôle de précepteur, de guide, de professeur et veille ainsi à son développement physique, social, intellectuel et spirituel (Houde, 1995; Enerson, 2001).

²¹ Merriam (1983) précise les différents types de mentorat comme suit : « the literature on mentoring is divided into three sections: the mentoring phenomenon in adult growth and development, mentoring in the business world, and mentoring in academic settings » (p. 161).

encore aujourd'hui, « peu d'entreprises ont un programme de mentorat. Pourtant, elles gagneraient à s'y mettre puisque le savoir de *l'ancienne garde* ne se retrouve pas toujours dans les livres » (cité dans Perreault-Labelle, 2004, p.22).

Bien que le mentorat ait depuis longtemps été mis de l'avant pour favoriser l'intégration et le succès de certains groupes dans la communauté, dont les groupes de femmes et les minorités, son apparition au sein de différents organismes, notamment les entreprises, le monde de la santé et les milieux éducatifs, est plus récente (Enerson, 2001 ; Houde, 1995). Plus populaire dans les écoles secondaires pour prévenir le décrochage scolaire (Houde, 1995), le mentorat connaît un certain engouement au sein de plusieurs universités canadiennes depuis la massification de la clientèle universitaire qui, au cours des dernières années, a contribué à augmenter de manière dramatique le taux d'échec des étudiants durant leur première année universitaire. De fait, dans les universités le mentorat était traditionnellement utilisé pour les étudiants diplômés (Anderson, 1995) ou pour les femmes et les minorités qui ont plus de difficulté à s'engager dans une relation de mentorat naturel (Wunsch, 1994). Jacobi (1991) précise que plusieurs programmes ont été développés pour une variété de raisons dont le développement de carrière et de leadership. Ce n'est que récemment qu'il est devenu une mesure d'accompagnement pour des étudiants de premier cycle afin d'accroître la qualité de leur éducation et leur rétention (Allen, Russell, Maetzke, 1997 ; Anderson, 1995 ; Cohen et Galbraith, 1995 ; Jacobi, 1991 ; Merriam, 1983). À cet égard, Merriam précise que les nouveaux étudiants sont soit assignés à un professeur ou à un étudiant plus âgé et que ceux-ci agissent surtout comme tuteurs et non comme mentors dans le sens classique du terme. Pour sa part, à partir d'une recension des écrits, Jacobi (1991) démontre que peu importe le champ d'études, le mentorat ne se laisse pas définir aisément et que de fortes dissensions persistent entre les auteurs. Non seulement le débat entre le mentorat informel (classique) et formel (institutionnalisé) demeure entier, mais il existe, tel que discuté lors de la recension des écrits, une grande diversité des formules de mentorat au sein des universités. Ces constats soulèvent l'importance de préciser le type de mentorat retenu dans la présente recherche.

Mentor ou Étudiant mentor : une question d'expérience intergénérationnelle

Ainsi, parce que le nom *mentor* est devenu un nom commun de la langue qui désigne un rôle particulier, soit celui de conseiller, de guide, il semble approprié pour désigner l'étudiant qui accompagne un de ses pairs en tenant compte de la globalité de ses besoins en milieu universitaire. Cependant, puisque les mentors sont avant tout des étudiants de l'université qui sont choisis pour accompagner d'autres étudiants proches d'eux en termes de proximité sociale (âge, expérience scolaire), la terminologie retenue, dans le cadre de cette recherche, pour les désigner est *étudiant mentor*. Le jumelage des termes *étudiant* et *mentor* semble davantage correspondre au rôle qu'ils sont réellement appelés à jouer, soit celui d'un étudiant qui accompagne un autre étudiant pour l'apprentissage de la réalité universitaire, ses règles et ses exigences, tandis que le terme *mentor* utilisé seul renvoie davantage à une personne de grande expérience qui démontre une expertise, de la compétence et du doigté, ainsi qu'une certaine maturité personnelle et relationnelle (Daloz, 1999 ; Houde, 1995). À l'instar de Levinson (1986) qui fut un grand précurseur du mentorat en tant que facilitateur du développement adulte, Houde (1995) précise que le mentorat apparaît « comme une expérience intergénérationnelle qui engage habituellement deux adultes, soit un apprenti et un adulte reconnu et expérimenté. Le mentorat constitue ainsi un lieu privilégié pour faire le pont entre les générations » (p.30). En milieu postsecondaire, cette représentation du mentorat issue de l'expérience intergénérationnelle est partagée par plusieurs auteurs dont Moses (1989) qui le définit comme suit : « Ideally, a professor takes an undergraduate or graduate student under his ou her wing, helps the student set goals and develop skills, and facilitates the student's successful entry into academic and professional circles » (cité par Jacobi, 1991, p.508).

Comme de nombreux auteurs (Collin, 1986 ; Klauss, 1981 ; Kram et Isabella, 1985 ; Noe, 1988), Houde privilégie le mentorat informel qui s'établit de lui-même généralement entre une personne arrivée au mitan de sa vie et un jeune adulte qui débute sa carrière ou qui entreprend une nouvelle étape importante de sa vie adulte. Cependant, elle mentionne que le mentorat ne répond pas nécessairement à des règles strictes. À cet effet, elle précise que « l'âge chronologique n'est pas un critère absolu et le mentorat peut

exister à différents moments de la séquence de la vie adulte » (Ibid. p.35), il peut aussi, en pratique, s'effectuer de différentes manières et à divers degrés. Cette même auteure précise qu'on « peut avoir besoin d'un mentor plus particulièrement dans les périodes de transition » (p.36), sans pour autant que la relation soit de longue haleine. Ainsi, alors qu'il est possible de recourir à un partenaire transitionnel à différents moments de la vie, il est aussi possible de recourir à lui pour un travail développemental limité, pour l'accomplissement d'une ou deux tâches ou pour relever un défi. À l'égard de la composante de l'âge, Jacobi (1991) mentionne que certains auteurs, dont Kram (1985), Zey (1984) ainsi que Rice et Brown (1990), qui s'intéressent particulièrement au mentorat en contexte postsecondaire, sont particulièrement ouverts en ce qui concerne la caractéristique de l'âge. Selon ces auteurs, « the mentors could be any age so long as they are in a position to fulfill the mentoring roles and functions » (Jacobi, 1991, p. 511). De fait, il semble que le mentorat étudiant a largement contribué à ce que la différence d'âge ne soit plus considérée comme une caractéristique *sine qua non* du mentorat.

À partir du moment où le critère de l'âge n'est plus une composante essentielle du mentorat, il appert qu'un étudiant peut effectivement agir en tant que mentor, notamment en tant que passeur. À cet égard, Houde mentionne que « nous avons besoin de passeurs pour traverser les différentes périodes de la vie adulte et nous savons que la manière dont s'exerce ce rôle de passeur a une grande influence sur la destinée de la personne en période de transition » (p.136). C'est en ce sens que l'accompagnement effectué par un étudiant auprès d'un autre moins expérimenté peut être désigné comme du mentorat étudiant et que le terme *étudiant mentor* semble tout désigné pour nommer l'étudiant qui agit en tant que mentor en accompagnant des étudiants moins expérimentés ou qui se trouvent en période de transition. De ce fait, la terminologie *étudiant mentor* tient compte du fait que les étudiants qui agissent comme mentors ne répondent pas nécessairement au critère d'expérience intergénérationnelle comme cela est le cas entre un mentor et son protégé dans la perspective classique du mentorat. Toutefois, ce critère ne suffit pas à distinguer le mentorat classique de celui qu'on rencontre de plus en plus dans les universités. Le mentorat étudiant tel que proposé dans les institutions postsecondaires se

distingue aussi parce qu'il s'agit d'un mentorat institutionnalisé et qu'ainsi il ne s'établit pas de manière naturelle. On parle alors de mentorat formel (Jacobi, 1991).

Mentorat formel : quelques considérations

Les chercheurs partisans du mentorat naturel (Collin, 1986 ; Houde, 1995 ; Klauss, 1981 ; Kram, 1985 ; Noe, 1988) considèrent que le mentorat instauré « (...) de manière formelle n'est pas aussi profitable que le mentorat spontané et primaire parce que, c'est du moins l'hypothèse explicative, les parties ne s'étant pas choisies, l'engagement est moins important et les risques de conflits de personnalité plus élevés » (Houde, p. 212). Bien que cette hypothèse soit probable dans un milieu qui rend le mentorat obligatoire²², dans un milieu universitaire qui laisse le choix aux étudiants de recourir ou non à un étudiant mentor, les risques associés à une telle dérive semblent plus restreints. De plus, tel que précisé par Wunsch (1994), le mentorat informel qui émerge sur la base d'une sélection naturelle bien que fort profitable peut prendre du temps à s'établir. Il s'agit d'un processus lent, non systématique et imprévisible. En contrepartie, les programmes de mentorat parrainés par les institutions postsecondaires sont non seulement plus systématiques, ils sont aussi disponibles pour ceux qui veulent en bénéficier (Leung et Bush, 2003 ; Wunsch, 1994).

Malgré qu'il existe certainement, tel que proposé par Noe (1988), plusieurs conditions liées à l'instauration du mentorat formel, notamment, s'assurer de l'appui de la haute direction, favoriser une participation volontaire (Danner et al., 1999), permettre aux mentors et aux protégés de se choisir, préciser les responsabilités respectives des mentors et des protégés ainsi que les détails des temps de rencontre, etc., il semble primordial de définir les conditions de réussite en dehors des cadres généralement investigués par les

²² En milieu postsecondaire, notamment aux USA et en Angleterre, il n'est pas rare que le mentorat formel soit obligatoire, ce qui signifie qu'un mentor est assigné à un protégé. Il s'agit généralement de mentorat pour les nouveaux professeurs ou pour des étudiants mentorés par des professeurs (Leung et Bush, 2003).

chercheurs.²³ Or, il semble, qu'en milieu postsecondaire, ces derniers s'attachent à définir les composantes d'un programme de mentorat réussi en tenant compte du mentorat professionnel qui a généralement pour objectif de supporter les nouveaux professeurs. Pour sa part, Wunsch (1994) mentionne que « rather than simply viewing mentoring in terms of a relationship between two individuals, it needs to be conceptualized as a process. As a growth process it can be defined, planned, and evaluated » (p.29). À l'instar de Noe, cette auteure précise aussi que plusieurs éléments doivent être considérés lors de l'implantation d'un programme de mentorat. À ceux proposés par Noe, Wunsch ajoute notamment le procédé de pairage des mentors et des protégés, la formation des participants, la sélection des activités impliquées dans le programme de mentorat, la durée du processus et l'implication de l'institution en termes de coordination et de supervision du programme, ce qui nécessite que des ressources humaines soient assignées à ces deux rôles.

En ce qui concerne le jumelage mentor/protégé, Wunsch (1994) tout comme Ehrich, Hansford et Tennent (2004) soulignent que les recherches portant sur le sujet sont limitées et ne démontrent pas de modèle de jumelage supérieur basé sur le genre, la race ou l'âge. À l'opposé, certains auteurs (Bruce, 1995 ; Dickey, 1996 ; Leon, 1997) prétendent qu'un jumelage basé sur la race et le sexe augmente le taux de satisfaction des mentors et des mentorés. De plus, une étude récente (Leung et Bush, 2003) confirme que bien que les étudiants ne considèrent pas le sexe comme une caractéristique essentielle, lorsqu'ils ont le choix, ils choisissent un mentor de même sexe. Mais, davantage que ces caractéristiques relatives au sexe ou à la race, Wunsch (1994) indique que les mentors doivent démontrer des habiletés en relation interpersonnelle telles que l'écoute attentive, des méthodes de rétroaction, des techniques de renforcements ainsi qu'une connaissance approfondie de leur discipline lorsque leur rôle consiste aussi à favoriser l'apprentissage

²³ Le mentorat formel dont il est question dans les ouvrages portant sur ce sujet consiste généralement en du mentorat professionnel que ce soit en contexte postsecondaire ou de business. À cet égard, Merriam (1983) mentionne que « business has produced the greatest number of articles and data-based studies on mentoring » (p. 163). Selon Leung et Bush (2003) «most of the mentoring research and literature relate to a business setting (...)».

et l'intégration de la matière²⁴. Pour sa part, l'étudiant mentoré doit avoir des attentes réalistes au regard de ce que le mentor peut lui offrir et savoir comment utiliser ce qu'il apprend dans cette relation et ce que cela peut lui apporter. Pour toutes ces raisons, Wunsch (1994) mentionne que l'orientation des étudiants mentorés et la formation des mentors constituent une composante clé dans le processus de mentorat. En ce qui concerne la durée du processus, Johnson (1989) ainsi que Wunsch (1994) indiquent que les cycles du mentorat en contexte postsecondaire sont définis par le cursus scolaire qui s'établit d'un semestre à l'autre et à partir d'un nombre d'années défini à l'avance pour chacun des programmes. Tout en tenant compte de cette réalité temporelle, Wunsch considère que la durée de l'engagement est un facteur clé. « Pairs who do not meet regularly with specific goals in mind do not make progress or feel satisfied with the mentoring » (p.30). Pour sa part, Phillips-Jones (1982), croit au contraire que: « a mentoring relationship can be as brief as a single encounter » (cité par Jacobi, 1991, p. 511).

Enfin, en ce qui a trait à la coordination du programme, Wunsch (1994) précise qu'il est essentiel de non seulement assigner des ressources humaines qui croient dans les vertus du mentorat, notamment pour favoriser la réussite scolaire et la rétention des étudiants, mais aussi voir aux ressources complémentaires, telles que les lieux de rencontre pour la formation et pour les rencontres entre les mentors et les mentorés, ainsi que la promotion et l'évaluation du programme. Enfin, Wunsch propose une liste de composantes de base à considérer lors du développement, de l'implantation et de l'évaluation d'un programme de mentorat. Une liste similaire est aussi proposée par d'autres auteurs (Kerr, Schulze, Woodward, 1995) qui se préoccupent de déterminer les conditions essentielles à l'implantation et la réussite de programmes de mentorat formel, peu importe le type d'organisation. Les éléments composant cette liste sont les suivants :

1. Assessing individual and institutional needs for mentoring;
2. Defining goals and

²⁴ Leung et Bush, 2003, précisent que les mentorés privilégient le support d'un mentor issu du même domaine d'études, et McLean (2004) mentionne que les étudiants de médecine qui furent accompagnés par des étudiants seniors du même programme démontrent une plus grande satisfaction que ceux qui furent mentorés par des mentors issus d'un programme différent.

outcomes for mentoring; 3. Positioning the program in the organization; 4. Determining and obtaining program resources; 5. Developing and coordinating the program; 6. Selecting and monitoring the participants; 7. Assessing the program (p. 127-129).

À la lumière de ce qui précède, il est posé qu'au-delà de la question de l'institutionnalisation du mentorat, il y a nécessité de favoriser un contexte d'entraide qui réponde aux besoins des différents profils des étudiants. Ce soutien doit, d'une part, reposer sur la réciprocité, les affinités et l'idée d'un certain choix mutuel dans la mesure où l'étudiant mentor choisit d'accompagner des étudiants alors que ces derniers ont aussi le choix de recourir ou non au support de l'un ou l'autre des mentors. De plus, il est important de prendre en compte qu'il ne s'agit évidemment pas d'un mentorat naturel et qu'ainsi les critères et les conditions qui régissent celui-ci ne s'appliquent pas ou que très partiellement au mentorat formel. On ne peut pas non plus supposer que les étudiants qui sont accompagnés par un mentor dans un contexte de mentorat informel obtiennent les mêmes bénéfices que ceux qui participent à un mentorat formel. L'instauration d'un programme de mentorat formel et son succès répondent à leurs propres conditions et composantes, lesquelles sont à la fois complexes et interreliées. À cet égard, Rodger et Tremblay (2003) rappellent que la diversité et la multiplicité des formules de mentorat mises de l'avant en milieu postsecondaire obligent la prudence lorsqu'il s'agit de déterminer l'efficacité d'un programme. La difficulté à définir le rôle du mentor demeure aussi un enjeu majeur à considérer au plan de la recherche, tant au plan de l'interprétation que de la comparaison des résultats d'une recherche à l'autre.

Rôle du mentor : plusieurs cas de figure

Des dissensions persistent, entre les auteurs, quant à la définition du rôle des mentors en général ainsi qu'en milieu postsecondaire (Fullerton et Malderez, 1998). Alors qu'au début des années 1990, Jacobi (1991) soulevait la nécessité de définir et de conceptualiser le mentorat en proposant aussi une liste de questions de recherche à même de favoriser, entre autres, la réflexion entourant une telle définition, Rodger et Tremblay

(2003) mentionnent que plus d'une décennie s'est écoulée sans pour autant qu'on ait répondu à ces questions et qu'une telle définition ait été arrêtée.

Ainsi, tel que démontré dans le chapitre précédent, de grandes disparités existent d'un programme de mentorat à un autre au sein même des universités des pays occidentaux. D'ailleurs, le mentorat en contexte postsecondaire constitue une formule d'aide qui peut être mise en place autant pour les nouveaux professeurs que les étudiants (Cohen et Galbraith, 1995), bien que les écrits démontrent que l'instauration de tels programmes pour les étudiants de premier cycle est plus récente et en conséquence, moins investiguée par les chercheurs. En ce qui concerne l'accompagnement des étudiants, la recension des écrits a aussi démontré que certaines formules de mentorat peuvent aussi être effectuées par des professeurs²⁵ (Merriam, 1983) bien qu'il s'agisse d'un rôle de plus en plus dévolu à des pairs. Selon Merriam, qu'il s'agisse de mentorat assumé par un professeur ou un étudiant « a mentor in this context is thus the equivalent of instructor and typically does not exert the more intense, pervasive influence characteristic of classical mentoring » (p.167). Malgré le fait que cette assertion trouve plusieurs alliés (Jacobi, 1991), certains auteurs se détachent de cette perspective qui ne conçoit le mentorat qu'à partir de caractéristiques reliées à cette intensité relationnelle. Tel que signifié par Jacobi (1991), Phillips-Jones (1982) et Zey (1984) proposent une perspective qui distingue le mentorat par les pairs d'autres formes en mettant l'accent sur le rôle ou les fonctions assumées par les mentors plutôt que sur le niveau d'intimité et d'intensité de la relation. Par ailleurs, bien qu'une définition commune n'existe pas, Jacobi mentionne que la recension des écrits permet l'identification de quelques composantes récurrentes pouvant servir à établir les bases d'une telle définition :

1. The primary dynamic of the mentoring relationship is the assistance and support provided to the protégé by the mentor. This support can take many forms but is always intended to help the protégé succeed in school or work (...). The mentor typically helps the protégé achieve longer term, broader goals (...).

²⁵ Il semble que la majorité des auteurs qui proposent une définition du mentorat en contexte postsecondaire le font sur une base d'accompagnement effectué par un professeur ou un professionnel de l'institution.

2. Whereas the specific functions provided to protégé by mentors vary, mentoring includes any of all of three broad components: a) emotional and psychological support, b) direct assistance with career and professional development, and c) role modelling.
3. (...) The mentor as well as the protégé derives benefits from the relationship, and these benefits may be either emotional or tangible in nature (...).
4. Mentoring relationships are personal (...). While these relationships are not necessarily either long-term or intimate, they do involve an exchange of information beyond that available from public record documents (e.g. procedural manuals or college catalogs).
5. Relative to their protégés, mentors show greater experience, influence, and achievement within a particular organization or environment. (Jacobi, 1991, p. 513)

À la lecture de ces cinq composantes, on constate qu'effectivement une grande latitude subsiste pour définir le mentorat en contexte universitaire. Devant la variété des accompagnements offerts par les mentors, Fullerton et Malderez (1998) ont voulu clarifier et définir les fonctions sous-entendues par le mentorat en éducation postsecondaire. Bien qu'ils précisent que les programmes de mentorat semblent généralement définis selon les caractéristiques propres à chacun des contextes, ils identifient cinq différents rôles (Model, Acculturator, Sponsor, Supporter, Educator) qui peuvent être combinés selon l'objet du mentorat. De plus, chacun de ces rôles se jumelle à des fonctions générales telles qu'inspirer, démontrer, permettre de s'approprier le contexte culturel, permettre au sujet de libérer ses émotions, créer des opportunités favorisant l'atteinte des objectifs d'apprentissage, etc. Toujours selon ces mêmes auteurs, bien que plusieurs personnes possèdent des qualités d'accompagnement intuitives et naturelles leur permettant d'être de bons mentors, pour plusieurs d'entre eux apprendre à accompagner, notamment dans le rôle d'éducateur, nécessitent une formation particulière et le développement d'habiletés spécifiques qui ne se développent pas naturellement ni facilement. Ce constat amène ces auteurs à privilégier le mentorat professionnel, surtout lorsqu'il s'agit de tenir le rôle d'éducateur dans un contexte d'apprentissage scolaire. Bien que plusieurs autres auteurs (Palkiewicz, 1997 ; Noël et Romainville, 1998; Romainville 2000a ; Topping, 1996 ; Wilson, 1994) supportent l'idée de la nécessité de la

formation pour les personnes qui accompagnent, ils préconisent, à l'encontre de Fullerton et Malderez, (1998), non pas l'accompagnement effectué par un professionnel, mais davantage par un pair et réalisé en situation individuelle ou de groupe restreint. Ces auteurs précisent que devant le flou que vivent plusieurs étudiants de première année, « la congruence cognitive qui peut exister entre un jeune étudiant en phase d'affiliation et un pair un peu plus âgé qui vient de réussir permet que se développent des relations franches et conviviales qui participent à l'accueil, au soutien et à l'insertion de l'étudiant débutant » (Romainville, 2000a, p.95). Dans le même ordre d'idées, Boyle (1998) mentionne que les étudiants qui présentent des difficultés scolaires trouvent plus aidant l'accompagnement offert par un collègue. Toujours selon cet auteur :

A good peer supporter knows how to facilitate, model and listen, rather than teach, tell and do. They have an understanding that success is about learning from mistakes and trying again. Happy in reflecting and analysing their own styles of learning, they understand that people learn in different ways. Perhaps most importantly, they have a clear memory of what learning at university is like (Boyle, p.35).

Ainsi, devant la diversité des modalités de mentorat, il importe d'arrêter une définition représentative du mentorat préconisé dans le cadre de cette recherche, à savoir le mentorat étudiant assumé par des pairs en milieu universitaire. Afin de rendre compte de la complexité du mentorat universitaire et de ce qui le distingue des autres types de mentorat, cette définition doit nécessairement prendre en compte les besoins des étudiants, les objets de l'accompagnement et les fonctions qui y sont associées. La définition proposée ci-dessous semble rencontrer ce défi. Elle s'inspire à la fois de l'éclairage offert par la présente section qui s'est attachée à différencier le mentorat formel du mentorat institutionnalisé en contexte universitaire, et surtout de la synthèse des travaux existants tels que présentés dans la recension des écrits. Celle-ci a permis de conclure en l'importance de l'entraide par les pairs comme mesure de support social et académique à un moment donné ou tout au long du parcours universitaire des étudiants. Ce soutien concerne leur travail universitaire (appropriation de contenu, stratégies d'études) et/ou une composante personnelle (encouragement, relation d'aide, clarification

d'un projet d'étude, fonctionnement universitaire) chacun visant, à sa manière, la réussite scolaire.

Proposition d'une définition : mentorat étudiant en contexte universitaire

Les programmes de mentorat étudiant proposent une formule d'encadrement effectuée par des étudiants mentors de premier cycle, qui offre un accompagnement dont la fonction peut être aussi bien préventive, formative que reméditative. Les étudiants mentors peuvent tout à la fois offrir un support à l'appropriation des contenus, au développement de stratégies d'apprentissage à utiliser pour la réussite scolaire ainsi que tout autre support touchant la motivation et l'engagement dans les études. Il s'agit de favoriser une approche qui privilégie le partage de stratégies particulières au regard des difficultés identifiées ainsi que le partage de l'expérience universitaire dans toutes ses composantes, soit de l'intégration à l'université à l'obtention d'un diplôme. L'objectif n'est pas de *prescrire* des stratégies à partir de modèle déterminé à l'avance, mais davantage de partir de chacun des étudiants pour favoriser le partage de stratégies efficaces afin de rendre l'étudiant réflexif (métacognitif) et l'aider à cheminer selon sa réalité d'étudiant. L'accompagnement vise ainsi à favoriser chez l'étudiant le développement de l'autorégulation de l'apprentissage dans ses aspects cognitifs et affectifs.

L'entraide par les pairs ainsi décrite rencontre en fait les termes propres à la perspective socioconstructiviste de l'accompagnement. En conséquence, cette perspective est retenue pour décrire ce vers quoi devraient se diriger les *étudiants mentors* dans l'accompagnement d'étudiants.

L'ACCOMPAGNEMENT : PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Selon Barnier (2001), la grande diversité des formes d'entraide par les pairs à visées d'enseignement et de formation présentée dans la littérature « pose le problème du

cadre théorique susceptible d'en rendre compte. L'entrée la plus pertinente eu égard à ces usages est certainement celle de l'apprentissage. Il s'agit en fait d'une forme d'apprentissage coopérant, interactif, présentant une double dimension cognitive et sociale » (Ibid, p.167). En ce sens, dans le cadre de la présente recherche, il est suggéré que l'approche socioconstructiviste, qui reconnaît que les variables sociales et culturelles jouent un rôle déterminant dans le développement cognitif, fournit ce cadre de référence général au sein duquel s'inscrit le mentorat, tel que défini précédemment.

Ainsi, à la lumière de travaux de recherche qui présentent un cadre socioconstructiviste comme toile de fond (Doly, 1997 ; Grangeat, 1997 ; Fourez, Englebert-Lecompte et Mathty, 1997 ; Giordan, 1998 ; Lafortune, Deaudelin, Deslandes, 2001 ; Jonnaert, 2002 ; Jonnaert et Vander Borght, 1999), il est posé que le mentorat présente une forme d'accompagnement qui s'allie à ce paradigme²⁶ de la connaissance puisqu'il considère que l'apprenant structure activement ses savoirs et compétences à partir de ses connaissances et de ses expériences antérieures et ce, dans un processus tant de médiation sociale que d'autoréflexion guidée.

Dans le cadre de cette recherche, le paradigme socioconstructiviste à titre de cadre de référence de l'apprentissage est reconnu en tant que processus d'accompagnement privilégié à travers le mentorat étudiant. Cependant, le fait de favoriser un contexte d'entraide par les pairs et ainsi accorder la primauté à l'apprentissage social, ne suppose pas que le mentorat étudiant constitue effectivement un accompagnement qui respecte tous les contours du cadre de référence socioconstructiviste. Pour présenter ce cadre de référence, il est proposé de se référer à Jonnaert et Van Borght (1999) qui identifient trois volets au socioconstructivisme, soit un volet lié à la dimension constructiviste, un volet lié aux interactions sociales et un volet interactif. Il s'agit donc de poser un regard sur les constituants d'un cadre de référence socioconstructiviste pour ensuite le situer au plan de l'accompagnement d'étudiants en contexte universitaire.

²⁶ Jonnaert (2002) précise que «le socioconstructiviste est un paradigme épistémologique de la connaissance ». Ce paradigme constitue « *un cadre général de référence (...)* qui articule entre eux les concepts et les catégories qui guident la pensée et l'action de celui qui s'intéresse aux questions relatives à la construction, à l'acquisition, à la modification, à la réfutation ou au développement des connaissances » (p.64).

Dimension constructiviste

Selon Barnier (2001), « le terme de constructiviste désigne la théorie du développement intellectuel de l'enfant et de l'acquisition des connaissances qui s'attache aux travaux de Piaget et de ses collaborateurs » (p.168). L'accent porte sur le fait que « le sujet apprend en organisant son monde en même temps qu'il s'organise lui-même par les processus d'adaptation, d'assimilation et d'accommodation définis par Piaget » (Jonnaert et Van Borgh, 1999, p.29). Ainsi, pour permettre l'adaptation à son environnement, l'individu « dispose d'outils efficaces que sont l'assimilation et l'accommodation » (Ibid). Piaget (1977), différencie ces deux processus interactifs comme suit:

L'assimilation et l'accommodation sont évidemment opposées l'une à l'autre, puisque l'assimilation est conservatrice et tend à soumettre le milieu à l'organisme tel qu'il est tandis que l'accommodation est source de changements et plie l'organisme aux contraintes successives du milieu. Mais si, en leur principe, ces deux fonctions sont ainsi antagonistes, c'est précisément le rôle de la vie mentale en général et de l'intelligence en particulier que de les coordonner l'une à l'autre (...). Cette coordination ne suppose aucune force spéciale d'organisation, puisque dès l'origine l'assimilation et l'accommodation sont indissociables l'une de l'autre. L'accommodation des structures mentales à la réalité implique, en effet, l'existence de schèmes d'assimilation en dehors desquels toute structure serait impossible. Inversement, la constitution des schèmes par l'assimilation implique l'utilisation de réalités extérieures auxquelles force est à ceux-là de s'accommoder si grossièrement que ce soit. L'assimilation et l'accommodation sont donc les deux pôles d'une interaction entre l'organisme et le milieu, laquelle est la condition de tout fonctionnement biologique et intellectuel, et une telle interaction suppose dès le point de départ un équilibre entre les deux tendances de pôles contraires (p.309).

Il y a donc assimilation lorsqu'un sujet en interaction avec son milieu intègre les données du milieu en les coordonnant à ses propres connaissances « dont il dispose déjà dans son répertoire cognitif » (Jonnaert et Van Borgh, 1999, p.29), alors qu'il y a

accommodation lorsque le même sujet transforme les données de son milieu « avant de les coordonner à celles déjà existantes » (Ibid.). Autrement dit, l'assimilation consiste à « ramener de l'inconnu à du connu » (Barnier, 2001, p.170), tandis que l'accommodation amène le sujet à intégrer l'inconnu dans une nouvelle structure de pensée, notamment en modifiant ses cadres mentaux existants.

Dans un même ordre d'idées, Legendre (2004) mentionne que « tout apprenant effectue un travail de transformation sur les contenus qui lui sont enseignés (assimilation) et sur ses propres connaissances (accommodation) » (p.72). Dans la même veine, Jonnaert et Van Borght, précisent qu'un sujet « construit ses connaissances à partir de ce qu'il sait déjà dans une dialectique qui s'établit entre les nouvelles et les anciennes connaissances » (Ibid., p.30). C'est donc l'activité du sujet qui en permet l'élaboration puisque sa résultante invite à une activité réflexive dans la mesure où le sujet adapte ses « propres connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et aux caractéristiques qu'il décode lui-même sur l'objet à apprendre » (Jonnaert, 2002, p.71). Conséquemment, « le savoir n'est pas le produit de découvertes, mais le résultat d'une démarche de construction intellectuelle, d'un effort d'objectivation (...) construit par le sujet et suppose une formalisation théorique qui donne sens à l'observation et peut faire survenir de nouveaux faits » (Legendre, 2004, p.71). À cet égard, ce même auteur précise que « la connaissance est *subjective*, non pas dans les sens de l'individualité du sujet, mais dans le sens d'une activité structurante intervenant dans toute démarche (Ibid.) de construction de connaissances. De ce fait, il n'y a « pas d'opposition radicale entre objectivité et subjectivité. Cette dernière met l'accent sur le rôle des représentations – ou modèles - en fonction desquelles nous interprétons les données de l'expérience » (Ibid.).

Or, Jonnaert et Vander Borght (1999), à l'instar de plusieurs auteurs, (Barnier, 2001 ; Bednarz, 1991 ; Fourez, Englebert-Lecompte et Mathy, 1997 ; Lafortune et al., 2001 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Legendre, 2004 ; Von Glasersfeld, 2004a,b) considèrent que le constructivisme offre une théorie de la connaissance, de la communication et de l'apprentissage qui considère que l'apprenant structure activement ses savoirs et compétences à partir de ses connaissances et ses expériences antérieures.

Ces mêmes auteurs indiquent aussi que les connaissances du sujet sont issues de représentations et de conceptions qui peuvent être plus ou moins erronées, plus ou moins justes. En ce sens, les expériences antérieures « peuvent tout aussi bien constituer un point d'ancrage pour l'assimilation de nouvelles connaissances qu'interférer avec les savoirs visés par l'enseignement » (Legendre, 2004, p.71). Tel que mentionné par Lafortune et al. (2001a), pour qu'il y ait changement conceptuel, il est nécessaire de provoquer chez l'apprenant « un état conflictuel qui peut prendre la forme de conflit cognitif » (p.51), lequel peut être facilité en contexte de médiation, par une interaction sociale (Bednarz, 1991, Doise et Mugny, 1981).

Alors que pour Piaget (1977), les interactions (entre adulte/enfant ou entre pairs) ne jouent pas un rôle structurant au plan de la pensée, elles peuvent tout au plus stimuler la réflexion et aider à la recherche de solution rendant le sujet plus actif dans son fonctionnement cognitif, le conflit cognitif permet « le dépassement des ses propres représentations par l'opposition des idées » (Giordan, 1998, p.44). À cet effet, Barnier (2001) précise qu'en contexte de tutorat, « le tuteur se retrouve au cœur d'une divergence de point de vue avec d'un côté sa réponse, de l'autre le modèle de réponse induit par le tuteur. Le tuteur prend alors conscience du fait qu'il y a une autre réponse possible, ce qui produit chez lui un déséquilibre à la fois social et cognitif » (p.194). À l'égard de ce déséquilibre, Legendre (2004) mentionne que « les *approches sociocognitives* se caractérisent par l'idée que, si tout apprentissage fait effectivement intervenir l'activité cognitive de celui qui apprend, il ne s'effectue pas dans un vide social » (p.71). À ce titre, le cognitif et le social sont considérés comme deux aspects interreliés de la pensée (Ibid.). Le rôle des interactions sociales dans le processus de construction des connaissances met en exergue non seulement l'influence de l'intervention pédagogique de l'enseignant, mais aussi les interactions qui ont cours entre les apprenants.

Dimension sociale

Cette idée d'interaction réfère au volet *social* proposé par Jonnaert et Vander Borgh (1999) et souligne comme le mentionne Vygotski (1934/1998), que

l'apprentissage consiste en un processus social et interpersonnel. À ce titre, Vygotski, précise que les fonctions psychiques supérieures se développent par une activité collective, voire sociale, et donc de façon interpsychique et comme une activité individuelle suivant la propriété intérieure de la pensée de l'apprenant, soit de façon intrapsychique. Dans cette perspective, l'apprenant vit une expérience au regard de laquelle il échange avec les autres. Ces échanges permettent d'ébranler ses conceptions et ses connaissances antérieures et l'incitent à justifier les interprétations qu'il se fait d'une situation ou d'un problème, pour éventuellement ajuster ses conceptions et structurer de nouvelles connaissances (Cobb, Perlwitz et Underwod, 1994). Un des concepts fondamentaux de cette perspective est celui de la zone proximale de développement (ZPD). Pour Vygostki (1934/1998), il s'agit de la zone dans laquelle un apprenant peut résoudre avec de l'aide, en étant guidé par un pair, un tuteur ou un professeur plus compétent, un problème qu'il ne peut pas résoudre seul, mais au regard duquel il possède les connaissances et les habiletés de base sur lesquelles il peut s'appuyer (Vergnaud, 2000).

Dans un contexte d'entraide par les pairs, cette façon de concevoir l'apprentissage suppose que l'apprenant travaille en équipe, dans une démarche coopérative afin de favoriser les échanges. En situation de résolution de problème, il est encouragé à expliquer et à justifier la façon dont il interprète et résout les problèmes présentés. Selon Von Glasersfeld (2004b), il s'agit d'orienter l'effort constructif des étudiants. En ce sens, cette interaction permet à l'apprenant « de se rendre compte que c'est lui qui construit les solutions aux problèmes » (p. 153) et d'identifier ce qui fonctionne et ce qui ne va pas. Ces échanges entre tuteur et tutoré mettent en valeur l'idée que le tuteur aussi peut bénéficier de la dynamique tuteur/tutoré. Tel que proposé par Barnier (2001), « il est tout à fait concevable que la manière dont le tuteur est sollicité métacognitivement génère chez lui une ZPD et qu'il saura ensuite réinvestir pour lui-même le mode de réflexion qu'il a été amené à développer en direction du tutoré » (p.183). Toutefois, tel que précisé par Bednarz (1991) « la confrontation d'élèves sur une tâche commune ne garantit pas en elle-même l'existence d'échanges, la perception de contradiction et leur résolution (...) » (p.54), d'autres variables interviennent, dont le mode de fonctionnement cognitif des

partenaires, les situations proposées, la manière dont ils sont sollicités, le sens donné à la tâche ainsi que la qualité des interactions (Barnier, 2001 ; Barthélémy, 1993 ; Lafortune et Deaudelin, 2001). En ce qui a trait à ce dernier aspect, Lafortune et Deaudelin (2001) précisent que les interactions s'effectuent entre pairs ainsi qu'avec l'enseignant, mais aussi dans un contexte plus élargi, soit le milieu environnant.

Dimension interactive

Cette référence au milieu environnant permet, entre autres, d'élargir l'apprentissage de son contexte premier dans lequel il a été effectué et ainsi dépasser l'idée d'interaction inhérente à la dimension sociale exclusive à la classe ou au contexte particulier dans lequel les connaissances ont pris forme. Tel que précisé par Jonnaert et Vander Borgh (1999), « les apprentissages sont certes des processus individuels qui se développent grâce aux interactions avec les autres, mais aussi grâce aux échanges que le sujet établit avec le milieu » (p.30). Bien qu'il ne soit pas aisé de séparer le social de l'interactif (Lafortune et Deaudelin, 2001), leur distinction rappelle que c'est dans l'interactivité avec le milieu que cet apprentissage prend tout son sens, alors que les sujets doivent effectuer des liens entre les apprentissages et les différentes tâches. De ce fait, « les situations auxquelles le sujet est confronté sont sources d'apprentissage, car elles confrontent les connaissances du sujet aux exigences de la situation. Elles sont aussi *critères* car c'est parce que le sujet peut être efficace dans cette situation que ses connaissances sont pertinentes » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p.31). Jonnaert (2002) précise que « par cette dimension interactive, nous évoquons essentiellement le fait que le sujet construit de nouvelles connaissances et modifie d'anciennes connaissances parce qu'il se trouve avec son milieu physique et social » (p.73), ce qui revient à dire qu'un sujet ne peut apprendre qu'en situation contextualisée. Cette dimension interactive rappelle aussi qu'il est impossible de construire des connaissances sans un objet d'apprentissage contextualisé. « Les constructions ne sont donc pas *flottantes*, en dehors de la réalité, mais doivent avoir du sens pour les élèves » (Lafortune et al., 2001a, p.52). Incidemment, c'est en interaction avec un objet qu'un sujet construit ses connaissances, qu'il les révisé et les adapte à la nouvelle situation. Tel que mentionné

par Piaget (1977, p.145), « (...) l'objet n'est jamais connu qu'à travers la pensée d'un sujet, mais le sujet ne se connaît lui-même qu'en s'adaptant à l'objet » (cité par Joannert, 2002, p.74). « C'est ainsi que l'action, au cœur du constructiviste, réunit le sujet et l'objet » (Ibid.).

Dans une perspective socioconstructiviste, les trois dimensions examinées ci-dessus, soit constructiviste, sociale et interactive permettent de poser l'apprentissage comme un processus de construction des connaissances en spirale dans la mesure où chacune des dimensions « fonctionnent en s'articulant sans cesse les unes aux autres, mais en plus, chacune alimentant toujours les deux autres » (Jonnaert, 2002, p.75). Selon Pallascio (2004), le fait de tenir compte de ces trois dimensions « tirées respectivement des modèles de Piaget et de Vygotski a permis de bâtir une nouvelle vision de l'apprentissage (...) permettant de se représenter l'apprentissage dans sa dynamique la plus féconde, c'est-à-dire celle qui offre les plus grandes possibilités de développement » (p.184), relevant à la fois des interactions sociales et des attributs individuels. Par ailleurs, reconnaître ce triple processus de construction des connaissances, c'est aussi préconiser que la personne qui accompagne agit comme guide plutôt que comme une experte (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000). Elle favorise une approche qui « considère que la personne apprenante structure ses connaissances de façon active en interaction avec les autres. Cette approche doit prendre en compte différentes dimensions de la personne (cognitive, métacognitive, affective et sociale) » (Lafortune, 2004, p.191).

Dans ce projet de recherche, il est suggéré aux étudiants de première année universitaire d'être accompagnés par des étudiants mentors afin de faciliter leur intégration à l'université. Les étudiants mentors peuvent être appelés à accompagner les étudiants pour différentes raisons qui touchent à différents degrés les dimensions de la personne susmentionnées. Ces raisons, tel que déjà précisées lors de la recension des écrits, peuvent être de l'ordre de la connaissance des services ou ressources de l'université, l'adaptation sociale, l'appropriation des contenus, le développement des stratégies d'apprentissage et la construction d'un projet personnel. Cependant, outre le fait que la dimension sociale soit renforcée par la mise en place d'un tel programme de

mentorat étudiant, tel que déjà souligné, cela ne garantit pas que les étudiants mentors accompagnent en respectant les éléments de ce type d'accompagnement, soit en sachant comment intégrer les trois dimensions développées précédemment, dans une perspective socioconstructiviste interactive. Cette réflexion soulève donc la question de l'accompagnement d'étudiants par des étudiants mentors. Elle invite notamment à se demander comment ce cadre de référence socioconstructiviste se définit-il en termes d'accompagnement ?

Accompagnement socioconstructiviste en contexte de mentorat étudiant

En situant un programme de mentorat étudiant dans une perspective socioconstructiviste, on place l'étudiant mentor dans une situation de changement où il ne doit pas trop se considérer comme celui qui possède la connaissance, mais plutôt comme quelqu'un qui cherche avec l'apprenant, la solution au problème présenté (Lafortune et Deaudelin, 2001). Cela signifie que la personne accompagnatrice « ne peut se substituer à la personne accompagnée dans le processus de construction » (Ibid., p.26). Tel que précisé par Lafortune et Deaudelin (2001)

L'accompagnement socioconstructiviste renvoie donc au soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances; il s'agit alors de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle (...) (p.27).

Cette perspective abonde dans le sens des travaux menés en pédagogie universitaire (Alexander et Judy 1988, 1985; Noël et Romainville, 1998 ; Romainville, 1993, 2000a ; Parmentier et Romainville, 1998 ; Ruph et Hrimech, 2001) qui mentionnent que plutôt que d'adopter une approche prescriptive, notamment en ce qui concerne un accompagnement méthodologique, il convient « de faire prendre conscience aux étudiants de leurs propres démarches et de les aider à les analyser pour qu'ils puissent construire leur méthode personnelle adaptée au contexte dans lequel ils sont

plongés » (Noël et Romainville, 1998, p.132). En ce sens, l'étudiant universitaire qui réussit n'est pas tant « celui qui dispose de telle ou telle stratégie, mais bien celui qui exerce sur ses propres manières d'apprendre une réflexion lui permettant de les adapter » (Ibid.). L'étudiant qui réussit est donc celui qui développe ou possède des stratégies métacognitives²⁷. C'est cette réflexion que l'étudiant mentor doit essayer de favoriser dans l'accompagnement d'étudiants. Du moins, c'est ce qui apparaît souhaitable.

D'ailleurs, cette dimension réflexive et métacognitive est fondamentale chez Vygotski (1998) pour qui à côté de l'activité pratique, il y a nécessité d'intellectualisation, d'une prise de conscience et l'intervention d'une volonté. À ce titre, « la métacognition a pour but d'élargir le champ de conscience de l'apprenant et donc sa capacité à faire des liens et à réutiliser ce qu'il sait dans des contextes différents » (Barth, 1997, p.31). Selon Cifali (1999), savoir solliciter cette réflexion implique de savoir écouter ce qui se passe, partir de l'autre, de ses représentations et surtout de ne pas croire en un savoir préalable que l'on appliquerait peu importe la situation. Cela exige une posture, des qualités d'être et de savoir qui permettent de prendre en compte l'étudiant dans sa globalité, en situant l'apprentissage dans ses dimensions cognitives, affectives, physiques et sociales. À cet égard, Philippe, Romainville et Willocq (1997) mentionnent

Qu'accompagner l'étudiant dans son adaptation à l'université c'est l'inciter à se poser des questions pertinentes sur les choix d'approche et de stratégies qu'il anticipe. C'est lui proposer des dispositifs pédagogiques qui l'amèneront non seulement à expliciter sa conception de l'apprentissage, son approche, ses stratégies, mais aussi à analyser ses représentations *a priori* notamment en regard des caractéristiques de la nouvelle situation de formation à laquelle il est confronté (p. 323).

Lafortune (2004) précise que tout cela doit évidemment avoir cours dans un « climat affectivement sécurisant » (p.193). Comment s'acquiert cette capacité à accompagner pour un étudiant mentor? Comment ce dernier arrive-t-il à s'inscrire dans

²⁷ Les stratégies métacognitives sont définies à fin de la présente section.

une relation basée sur l'écoute, l'échange et la confiance ? Répondre à ces questions, c'est réaffirmer la nécessité de se tourner vers les représentations qui guident les mentors, c'est les écouter réfléchir sur leurs actes, les écouter se remettre en question et poser des questions. C'est aussi et surtout, tel que déjà mentionné dans le premier chapitre portant sur la problématique, soulever la question du soutien, de la formation à leur offrir afin de leur permettre de gérer la proximité des étudiants qu'ils accompagnent. Tel que précisé par L'Hostie, Robertson et Sauvageau (2004) au regard des nouveaux enseignants qui commencent dans le métier et avec lesquels il apparaît approprié de faire un parallèle avec les étudiants mentors,

les débutants ne sont pas complètement démunis, puisqu'ils disposent d'un ensemble incorporé de schèmes de pensée et d'action leur permettant d'agir en situation sans avoir besoin de délibérer longtemps sur le quoi dire et le quoi faire (...). Les débutants sont aussi porteurs d'une représentation de l'acte d'enseigner qu'ils se sont forgés tout au long de leur fréquentation de l'école à titre d'élèves. Cette représentation est aidante dans la mesure où elle inclut une vision du *comment enseigner* que les novices auront tendance à reproduire, puisque c'est connu, chacun est porté à enseigner comme on lui a enseigné (p. 134).

Conséquemment, dès le moment où les étudiants mentors se mettent à accompagner, ils mettent en place des modèles d'action au regard desquels ils n'ont pas nécessairement réfléchi. Puisque cet accompagnement s'effectue surtout autour de stratégies d'apprentissage à développer par les étudiants, la section qui suit s'attache à les définir brièvement pour ensuite poursuivre cette réflexion entourant les représentations, lesquelles guident inévitablement les étudiants mentors dans l'accompagnement d'étudiants.

Stratégies d'apprentissage

Bon nombre de recherches (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996; Lonka et Lindblom-Ylänne, 1996; Romainville, 1993; Ruph et Himech, 2001; Wolfs, 2001;

Vermunt, 1993) démontrent qu'il existe un lien entre les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants et leur réussite scolaire. Par ailleurs, Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) soulignent que Derry (1990) rapporte l'existence d'une certaine confusion autour de la définition du terme. Il appert que ce terme est utilisé pour décrire certaines habiletés particulières d'apprentissage, « telle l'habileté à réviser, alors que d'autres l'ont employé en référence à des activités plus générales de gestion personnelle, tel le contrôle de sa compréhension. D'autres encore l'ont utilisé en référence à des plans complexes combinant quelques techniques spécifiques » (p.13). Boulet et al. (1996) proposent une définition plus précise du concept de stratégie d'apprentissage. Il s'agit « des activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application des connaissances au moment de l'apprentissage » (p.13). Malgré la présence de disparités au regard de la classification des stratégies d'apprentissage, plusieurs auteurs (Boulet et al., 1996 ; Dansereau, 1985 ; Parmentier et Romainville, 1998 ; Romainville, 2000a ; Ruph et Hrimch 2001 ; Weinstein et Mayer, 1986) dressent une liste qu'ils jugent nécessaire à favoriser dans l'accompagnement des étudiants universitaires. Ces stratégies semblent pouvoir être regroupées en trois catégories considérées essentielles à l'apprentissage en contexte universitaire, à savoir les stratégies cognitives, les stratégies de gestion des ressources et les stratégies métacognitives. À ces trois catégories, Saint-Pierre (1991) en propose une quatrième, soit les stratégies affectives. À l'instar de Saint-Pierre, certains auteurs notamment Boulet et al. (1996) ainsi que Ruph et Hrimch (2001) considérant l'importance de l'influence des variables affectives dans l'apprentissage adoptent cette 4^{ième} catégorie pour définir et classer les stratégies d'apprentissage. La classification qui suit est établie principalement à partir de ces quatre catégories combinées.

-Des stratégies affectives de motivation et d'implication dans le travail, notamment la concentration (élimination des distractions), la gestion du stress et des blocages (perception de soi), le contrôle de l'impulsivité et des attitudes face à l'apprentissage. La capacité de se mettre à la tâche malgré un niveau de difficulté élevé et celle d'analyser de façon lucide un échec partiel constitue des stratégies affectives (Saint-Pierre, 1991)

-Des stratégies cognitives qui agissent sur le traitement de l'information. Elles sont divisées en quatre phases, soit 1) perception, prise d'information : prendre des notes, utiliser des sources, les tables des matières, les index, être attentif, comprendre les énoncés; 2) traiter : résumer, faire un plan, paraphraser, vérifier sa compréhension, retirer les idées principales d'un texte, rechercher et établir des liens ; 3) stocker : mémoriser, réactiver 4) utiliser : construire une réponse, gérer le rappel, utiliser des connaissances dans une situation nouvelle ainsi qu'en situation d'examen (Parmentier et Romainville, 1998)

-Des stratégies de gestion des ressources visant l'organisation matérielle, la planification et la gestion du temps ainsi que le recours à des ressources physiques (matériels) et humaines adaptées aux besoins et au style de l'étudiant.

-Des stratégies métacognitives, « par lesquelles l'étudiant prend conscience de ses apprentissages et les analyse afin de les adapter » (Parmentier et Romainville, 1998, p.76). Il s'agit des connaissances introspectives et conscientes que l'étudiant a de ses propres manières d'étudier et de sa capacité à les réguler délibérément (Romainville, 2000a).

En ce qui concerne cette dernière catégorie de stratégies, elle apparaît indispensable, car elle englobe les trois autres catégories de stratégies d'apprentissage dans la mesure où il ne suffit pas de connaître ces dernières, il faut aussi savoir dans quel contexte les utiliser et surtout arriver à les contrôler par une réflexion introspective éclairée. Étant donné l'importance qu'elles revêtent au plan de l'accompagnement d'étudiants, la partie qui suit s'intéresse à définir succinctement le concept de la métacognition.

La métacognition

« La métacognition est un concept relativement récent issu de travaux basés sur une conception cognitiviste de l'apprentissage » (Lafortune et Saint-Pierre, 1996, p.21). Ce sont d'ailleurs les réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage des stratégies à utiliser pour traiter l'information qui ont conduit les chercheurs à développer ce concept.

Flavell (1976) a été l'un des premiers à tenter de cerner le concept de la métacognition. Selon ce dernier, la métacognition recouvre deux aspects : d'une part, les connaissances que l'individu possède sur ses propres ressources cognitives, il s'agit des connaissances métacognitives et d'autre part, le contrôle que l'on exerce sur sa propre pensée en utilisant ces connaissances métacognitives. Plusieurs auteurs (Hattie, Biggs et Purdie, 1996 ; Kaldewey et Korthagen, 1995 ; Romainville, 1998b, 2000a ; Ruph et Himech, 2001) parlent alors de régulation. À cette définition, Marzano, Arrendondo, Brandt, Pickering, Blackburn et Moffet (1992) ajoutent la dimension affective. Selon ces derniers, les connaissances métacognitives et le contrôle que l'individu exerce sur celles-ci sont directement liés aux facteurs tant cognitifs qu'affectifs. À cet égard, Lafortune et Saint-Pierre (1996) soulignent qu'il « n'y a pas d'étanchéité entre les domaines cognitif, métacognitif ou affectif. L'individu en situation d'apprentissage passe continuellement d'un domaine à l'autre de façon inconsciente la plupart du temps » (p.44). Prouchet (1999) abonde dans le même sens en évoquant que chaque sujet est une entité qui se développe en même temps sur plusieurs plans et qu'il n'y a pas de coupure entre l'affectif et le cognitif. Au regard de l'affectif, Jensen (2001) mentionne qu'il est inéluctable que les émotions peuvent soit mobiliser les étudiants ou les rendre passifs. Incidemment, il ne fait aucun doute que la dimension affective est à prendre en compte dans la définition du concept de métacognition, elle apparaît implicite à celle-ci. Par ailleurs, les connaissances métacognitives se divisent en trois catégories : les connaissances concernant les individus, celles concernant la tâche et celles concernant les stratégies (Lafortune et Saint-Pierre, 1996 ; Romainville, 2000b).

Les connaissances au sujet des individus se subdivisent à leur tour en trois catégories : intra-individuelles, interindividuelles et universelles. Les connaissances intra-individuelles et interindividuelles concernent les connaissances que l'étudiant a construites au fil du temps à propos de lui-même, c'est-à-dire les croyances qui animent sa conduite vis-à-vis un savoir particulier, ainsi qu'en comparaison aux autres (Lafortune et Saint-Pierre, 1996). Il s'agit donc de connaissances qui peuvent être erronées parce qu'elles sont directement liées à l'affect de l'étudiant. En ce qui a trait aux connaissances plus universelles, il s'agit de connaissances que les sujets possèdent face au

développement de la pensée en général. Par exemple, lorsqu'un étudiant sait que pour mémoriser plusieurs pages en anatomie humaine, l'on doit diviser la matière par thème et effectuer des liens entre les différents éléments, il possède une connaissance générale.

Les connaissances des facteurs liés à la tâche réfèrent aux connaissances que nous possédons sur les exigences de la tâche de même que sur les facteurs et les conditions qui accentuent le degré de difficulté de cette dernière (Lafortune et Saint-Pierre, 1996). Ces connaissances sont acquises au fil de nos expériences d'apprentissage et des comparaisons que nous établissons entre ces expériences. En guise d'exemple, on peut penser à la relative facilité qui caractérise la lecture d'une bande dessinée par opposition à un texte plus scientifique ou encore aux différences requises entre une démarche de résolution de problème en algèbre par rapport à celle adoptée en géométrie.

Enfin, les connaissances liées aux stratégies se définissent par « des connaissances générales et spécifiques sur les stratégies d'apprentissage, ainsi que la conscience de leur utilité pour accomplir tel type de tâche : savoir où, quand, comment et pourquoi les utiliser » (Lafortune et Saint-Pierre, 1996, p.23). Ces connaissances portent sur les manières les plus efficaces de conduire une activité à son but (Doly, 1997 ; Noël 1997 ; Tardif, 1997). À titre d'exemple, savoir reconnaître quelles sont les stratégies d'encodage, de réactivation et de rappel les plus efficaces ou encore comment lire un texte pour en faire un résumé sont autant de connaissances relatives aux stratégies. Celles-ci réfèrent aux stratégies cognitives énumérées ci-dessus.

Le second aspect de la métacognition réfère « à la capacité de l'étudiant à réguler ses manières d'apprendre » (Romainville, 2000a). Cette régulation apparaît lorsque l'étudiant prend conscience de ses processus de pensée et qu'il peut les contrôler par une gestion éclairée (Gagné, 1999). Ce contrôle des processus mentaux « consiste en une série de réflexions accompagnant l'activité cognitive ainsi qu'une suite de décisions visant soit à poursuivre l'activité, soit à la modifier » (Lafortune et Saint-Pierre, 1996, p.25). Les activités de contrôle se présentent donc comme une série de décisions exécutives suivies d'une décision régulatrice au regard des processus mentaux. Elles

permettent ainsi de poser un regard métacognitif sur ce qui est fait en vérifiant le progrès, en évaluant la pertinence des étapes suivies et des résultats obtenus ou des stratégies utilisées selon l'activité à effectuer. En guise d'exemple, l'étudiant qui a appris à réguler ses stratégies de mémorisation sait comment s'y prendre ainsi que quand et pourquoi il doit mémoriser. Il sait aussi le nombre de répétitions qu'il doit effectuer et s'ajuster si le niveau de difficulté est plus grand que prévu.

La métacognition intervient donc lorsque l'étudiant est appelé à identifier et reconnaître comment il utilise les stratégies cognitives lui permettant d'accomplir une tâche ou d'effectuer un apprentissage. Il s'agit d'une réflexion introspective sur les procédures cognitives utilisées en situation de traitement de l'information (prévoir la démarche, envisager les difficultés) et du contrôle (évaluer sa démarche en cours de processus, modifier ses stratégies selon l'évaluation effectuée) que permet d'exercer cette réflexion (Lafortune et Robertson, 2004). En conséquence, tel que précisé par Romainville (2000a), l'accompagnement portant sur les stratégies d'apprentissage les plus efficaces « sont celles qui visent précisément à développer la métacognition des étudiants. Autrement dit, elle cherche moins à les doter de telle ou telle stratégie d'apprentissage qu'à développer leur capacité à réfléchir sur leurs manières d'étudier (...) » (p.73) C'est pourquoi, tel qu'envisagé par différents chercheurs intéressés par ce domaine (Bain, 1997 ; Grangeat, 1997 ; Noël, 1997 ; Tardif, 1997), il importe dans toute démarche d'accompagnement, de rendre l'étudiant attentif à ses propres modes de pensée et procédures afin de lui permettre de mieux les maîtriser et par le fait même d'auto-réguler ses apprentissages.

Ces stratégies métacognitives ainsi que les trois autres catégories de stratégies mentionnées à savoir les stratégies cognitives (de traitement de l'information), les stratégies affectives et les stratégies de gestion des ressources doivent s'insérer dans un processus d'accompagnement dynamique et interactif qui correspond à ce que nous propose la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage. Martin, Doudin et Albanese (1999) abondent en ce sens. D'après ces auteurs, une approche pédagogique s'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste qui prend en compte la

métacognition favorise un apprentissage efficace. Selon Lafortune (1998), les interventions inscrites dans une telle approche devraient inciter les étudiants à « 1) se poser des questions; 2) à transformer le questionnement externe en un questionnement interne; 3) à structurer ses connaissances de façon active; 4) à développer ses propres stratégies; 5) à prendre conscience de son processus mental; 6) à s'autoévaluer » (cité par Lafortune et Robertson, 2004, p.113). Tel que précisé par Lafortune, Jacob et Hébert (2000), une telle approche n'est possible que si les accompagnateurs ont l'intention de favoriser le développement des habiletés métacognitives et ce de façon continue, ce qui signifie qu'ils doivent « susciter de fréquentes prises de conscience afin que le questionnement externe (se faire poser des questions) se transforme en un questionnement interne (se poser des questions) » (Ibid.). À cet égard, Lafortune et Robertson (2004) préconisent différents types d'intervention pour développer la métacognition. L'un d'entre eux repose sur le questionnement métacognitif qui vise à aider les étudiants à prendre conscience de leurs connaissances métacognitives. Voici quelques exemples de questions qu'un intervenant peut poser lors d'intervention individuelle ou de groupe afin de solliciter cette prise de conscience : 1) Quelle question d'évaluation pourrait être posée sur ce qui vient d'être présenté ? Qu'est-ce qui vous incite à choisir cette question ? 2) Quel est votre niveau actuel de concentration ? Expliquez votre réponse. 3) Que pourriez-vous faire pour augmenter votre niveau de concentration ? Qu'est-ce qui vous fait opter pour cette stratégie ? (Lafortune et Robertson, 2004, p. 114)

Par ailleurs, cette capacité à accompagner un étudiant à devenir plus réflexif, à développer des stratégies métacognitives n'est certainement pas dévolue à tous. Selon Mann (1998), la plupart des tuteurs ont besoin de formation pour développer ce genre d'accompagnement. D'après Lafortune et Martin (2004), il faut que les accompagnateurs en fassent eux-mêmes l'expérience en étant supportés dans une démarche de pratique réflexive telle que préconisée par Schön (1994). Il s'agit d'accompagner l'autre dans la description et l'analyse de sa pratique afin d'en examiner l'efficacité et « de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants afin de rendre sa pratique plus efficace » (Lafortune et Martin, p. 51).

Puisque offrir ce soutien ne se fait pas d'emblée (Romainville, 1998b, 2000b), comment est-il possible d'éveiller les étudiants mentors à l'importance de ce type de stratégies métacognitives ? Est-ce que les étudiants mentors qui se sont construit des représentations de l'acte d'apprendre à travers leur métier d'étudiant universitaire ainsi qu'à travers les réflexions suscitées par des moments d'échange organisés entre étudiants mentors, sont aptes à accompagner des étudiants dans la mise à jour des rapports étroits existant entre leurs choix de manières d'apprendre et les stratégies à adopter pour répondre aux exigences de leur cursus scolaire ? Cette réflexion ramène encore inévitablement à la question de la formation des étudiants mentors et plus particulièrement, aux représentations que les étudiants construisent au regard de l'accompagnement de leurs pairs qui rencontrent des difficultés.

En tout état de cause, bien qu'il soit posé que le mentorat constitue une activité effectuée à travers des interactions sociales, il apparaît essentiel de s'arrêter à ce qui constitue le moteur des échanges et de l'accompagnement proposé par les étudiants mentors, soit les représentations. Celles-ci sont reconnues pour situer « le rapport d'un individu à son travail et à sa pratique (...) constituant ainsi le modèle explicatif, le code de conduite, la grille de lecture qui lui permettent de donner un sens, une signification aux activités qu'il effectue et à l'environnement qui l'entoure » (Blin, 1997, p.67). Étant donné l'importance que revêtent les représentations pour la présente thèse, la prochaine partie s'attache à en définir le concept. Par ailleurs, parce que chaque individu élabore et construit ses représentations selon l'environnement physique et social auquel il appartient, il apparaît que définir les représentations oblige inévitablement à s'attarder au concept des représentations sociales.

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Historique du concept

Le concept de représentation fut évoqué pour une première fois en sociologie, il y a plus d'un siècle par Durkheim (Seca, 2002). Durkheim proposait alors de rendre compte de la genèse des représentations et de leurs transformations dans l'espace social, notamment à travers l'étude des religions et des mythes. Durkheim (1898/1967) distingue les représentations individuelles des représentations collectives. Pour Durkheim, les représentations individuelles ont une vie propre, indépendante du substrat neurologique. L'autonomie des phénomènes mentaux est notamment « expliquée par le fait que les représentations se généreraient et s'influenceraient les unes les autres pour donner naissance à des formes nouvelles » (Seca, 2002, p. 19). Selon Durkheim (1898/1967), la vie psychique est constituée de représentations qui sont le fait de la collectivité. À cet égard, Durkheim conçoit les représentations collectives comme étant dominantes dans la constitution de l'individu. Ce sont les représentations collectives qui prédominent et ont un pouvoir de transformation, de socialisation. Ainsi, les représentations collectives ne dérivent non pas seulement de chaque individu, mais surtout de l'interaction entre les individus. Durkheim conçoit donc les représentations collectives comme étant organisées du collectif à l'individuel. À ce titre, la vie sociale transcende les consciences individuelles.

Plus d'un siècle plus tard, cette idée que le social influence manifestement l'individuel est omniprésente dès qu'il s'agit de parler de représentations. De fait, depuis une trentaine d'années, le concept de représentation collective a été remplacé par celui de représentation sociale. Ce dernier connaît un engouement et ce, dans toutes les disciplines des sciences humaines (Guimelli, 1994), notamment dans les sciences de l'éducation, de la santé, de l'environnement, de la sociologie, de l'économie, etc. (Truchot, 1998).

Bien que Durkheim soit le fondateur de ce courant, c'est Moscovici qui le développa, l'affirma théoriquement et le popularisa dès 1961 (Seca, 2002). Pour

Moscovici, la représentation sociale agit comme un concept fondamental qui « permet d'étudier les comportements et les rapports sociaux sans les déformer ni les simplifier » (Moscovici, 1984). Avec Moscovici (1976), l'aspect dynamique des représentations sociales est mis en valeur dans la mesure où il insiste sur l'idée que ce sont les interactions entre les membres d'un groupe ou entre groupes qui les constituent. Moscovici en renouvelle aussi l'analyse, « insistant sur la spécificité des phénomènes représentatifs dans les sociétés contemporaines que caractérisent l'intensité et la fluidité des échanges et communications, le développement de la science, la pluralité et la mobilité sociale » (Jodelet, 1991, p.36). À cet égard, les représentations sociales sont considérées au cœur de toute activité humaine. Elles interviennent dans des processus « aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes, et les transformations sociales » (Jodelet, 1991 p.37). À la suite de Moscovici (1976), les représentations sociales nourrissent tout un courant de recherches porté, entre autres, par Doise (1985, 1986, 1989), Herzlich, (1969) et Jodelet (1984, 1989, 1991).

Tour d'horizon du concept des représentations sociales

Plusieurs auteurs (Abric, 1994 a, b ; Doise, 1985, 1986, 1989 ; Flament, 1987, 1991, 1994 ; Jodelet, 1984, 1989, 1991 ; Herzlich, 1969 ; Guimelli, 1994 ; Vignaux, 1988) s'attachent à définir les représentations sociales à travers les bases théoriques et méthodologiques de leur appréhension. La section qui suit fait un tour d'horizon du concept des représentations en présentant d'abord leurs fonctions, suivi de leurs objets et leurs contenus, ce qui permet de réaliser qu'elles se situent à l'interface du psychologique et du social. Par la suite, il est question des enjeux liés à leurs études. Enfin, il est précisé comment les représentations seront traitées dans le cadre de cette thèse.

A. Fonction des représentations sociales

Selon Jodelet (1991), nous élaborons des représentations parce que nous avons besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure, nous avons besoin

de donner du sens, de comprendre ce monde d'objets, de personnes, d'événements ou d'idées. « Ce monde nous le partageons avec les autres, nous nous appuyons sur eux, parfois dans la convergence, parfois dans le conflit, pour le comprendre, le gérer ou l'affronter. C'est pourquoi les représentations sont sociales et si importantes dans la vie courante » (Ibid., p.31). Ainsi, les représentations remplissent des fonctions indispensables à notre compréhension du monde, qu'il s'agisse de fonctions d'ordre plus cognitif (intégrer des données nouvelles, interpréter et construire la réalité), des fonctions d'orientation des conduites et des comportements ou encore des fonctions identitaires. Ces dernières situent les individus dans un champ social compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement déterminées. Jodelet parle alors d'affiliation sociale : « Partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité » (p. 51). Et enfin, en lien avec cette idée d'identité, les représentations souscrivent aussi à une fonction de justification de pratique puisqu'elles travaillent à expliquer des prises de positions et de comportements entre groupes et ce, toujours au regard d'un objet particulier plus ou moins important selon le contexte et la réalité extérieure où cet objet prend forme.

B. Objets et contenus des représentations

Selon Jodelet (1991), les objets de représentations peuvent être multiples :

Représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet. Celui-ci peut-être aussi bien une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc. ; il peut être aussi bien réel qu'imaginaire ou mythique, mais il est toujours requis (p.37).

Non seulement les objets des représentations sont variés, « le contenu des représentations sociales est aussi varié puisque l'on y trouve aussi bien des opinions, des images ou des croyances que des stéréotypes voire des attitudes » (Roussiau et Bonardi, 2001). Dans le même ordre d'idées, Abric (1994c) définit les représentations sociales comme constituant un « ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet » (p.11). Pour sa

part, Guimelli (1994) propose que « les représentations sociales constituent une modalité particulière de la connaissance, dite *de sens commun* dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui le produisent » (p.12). Ces connaissances partagées par un groupe sont constituées par l'activité mentale d'un sujet qui confère à l'objet une construction spécifique qui dépend du champ social dans lequel le sujet s'insère. C'est pourquoi, selon Guimelli, une représentation est aussi sociale. « D'abord parce qu'elle est le résultat d'un ensemble d'interactions spécifiques, pour peu que l'objet constitue un enjeu social, même limité, pour le groupe (...). Ensuite, parce qu'elle est partagée par les individus d'un même groupe » (p.13). Ce partage entre les membres d'un même groupe contribue tout à la fois à marquer la singularité de chaque groupe et à les différencier les uns par rapport aux autres. En conséquence, « opposer l'individu (psychologie) et la société (sociologie) n'a pas de sens théorique pertinent » (Seca, 2002, p.33).

C. Les représentations : à l'interface du psychologique et du social

À cet égard, Jodelet (1984) mentionne que « c'est à l'interface du psychologique et du social que nous plaçons la notion de représentation sociale » (p.360). Elle concerne la façon dont les sujets sociaux appréhendent les événements, les données de leur environnement, comment ces mêmes personnes composent avec leur entourage proche ou lointain. Toujours selon cette auteure, « les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientée vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal » (p.361). Ainsi, ce marquage social est à la base de toute définition des représentations sociales. À ce titre, la dimension sociale est et demeure prioritaire pour expliquer la construction des représentations. Selon Moscovici (1986),

Toute théorie de la cognition, toute analyse de notre vie mentale qui n'assigne pas un rôle pivot à l'étude des modes de culture qui créent le langage, qui ne s'intéresse pas au type de rapports entre les gens ou à leurs attitudes envers les connaissances et les institutions (...) sont sans objet (p.62).

Par ailleurs, Moscovici (1976) précise qu'une représentation sociale « est une préparation à l'action, elle ne l'est pas seulement dans la mesure où elle guide le comportement, mais surtout dans la mesure où elle remodèle et reconstitue les éléments de l'environnement où le comportement doit avoir lieu » (p.47). Toujours selon Moscovici (1976), les représentations sociales « déterminent le champ des communications possibles, des valeurs ou des idées présentes dans les visions partagées par les groupes, et règlent par la suite, les conduites désirables et admises » (cité par Seca, 2002, p.36). En conséquence, Moscovici insiste sur les notions de produit et d'activité inhérente aux représentations sociales. Il s'agit d'un produit dans la mesure où elles désignent des contenus et qu'elles s'organisent en thèmes et en discours (Seca, 2002). Elles constituent aussi une activité mentale, un processus de construction de la nouveauté et des objets. À cet égard, les représentations se situent entre le niveau du concept et celui de la perception, ce que Jodelet (1984) explique comme suit :

Représenter c'est tenir lieu de, être à la place de. En ce sens, la représentation est le représentant mental de quelque chose : objet, personne, événement, idée, etc. (...). Représenter c'est représenter, *Rendre présent à l'esprit, la conscience (...)*. Dans tous les cas, il s'agit d'un acte de pensée qui restitue symboliquement quelque chose d'absent, qui rapproche quelque chose de lointain. Particularité importante qui assure à la représentation son aptitude à *fusionner percept et concept et son caractère imageant* (p.366).

Ainsi, existe au sein de toute représentation cette relation au monde et aux choses, constituées, selon Jodelet (1984), des six caractères fondamentaux suivants : 1) une représentation « est toujours représentation d'un objet » ; 2) « elle a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept » ; 3) « elle a un caractère symbolique et signifiant » dans le sens où le sujet est considéré comme producteur de sens, qu'il utilise des systèmes de codes et d'interprétation fournis par la société ; 4) « elle a un caractère constructif », dans la mesure où le sujet ou le groupe s'approprie la réalité en la reconstruisant dans son système cognitif selon son système de valeurs et le contexte social et idéologique duquel

il est issu ; 5) « elle a un caractère autonome et créatif ». À ce titre, elle a une influence sur les attitudes et les comportements, et enfin 6) « une représentation comporte toujours quelque chose de social (...) » (p.365) qui se transmet par le langage pour la structurer et l'exprimer. Au sujet de la transmission par le langage, Moscovici (1976) mentionne que les représentations mentales ont pour fonction « d'assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective » (p.17). Nous reviendrons à ce dernier aspect qui est central au plan de la construction des représentations sociales. Auparavant, voyons comment celles-ci se constituent, quels sont les enjeux liés à leurs études.

D. Enjeux liés à l'étude des représentations sociales

Jusqu'à ce jour, les multiples recherches en sciences sociales portant sur les représentations considèrent celles-ci comme « le processus et le produit d'une élaboration psychologique et sociale du réel » Roussiau et Bonardi (2001, p.19). À ce titre, l'enjeu de leur étude consiste non pas à accéder à la réalité en soi, mais plutôt d'en comprendre le processus de construction par les groupes sociaux. La centration de la recherche est double. Il s'agit, « à travers l'actualisation de leur contenu, d'approcher leur organisation et les processus à leur constitution » (Ibid.). Selon Moscovici (1976) qui fut le premier à s'interroger sur les processus à l'origine de la formation et du fonctionnement d'une représentation sociale, deux opérations se mettent en œuvre, soit celle de l'objectivation et de l'ancrage.

1. Deux processus cognitif en jeu : l'objectivation et l'ancrage

Ainsi, deux processus cognitifs complémentaires, l'objectivation et l'ancrage, entrent en jeu dans la reconstruction du réel par un sujet sous forme de représentation (Moscovici, 1976, Guimelli, 1994).

D'abord, selon Moscovici (1976) et Guimelli (1994), l'objectivation consiste en un processus de la pensée qui sélectionne, simplifie, organise, modèle, concrétise les

éléments d'information en les faisant correspondre aux mots et en les résumant à partir d'une logique interne au groupe. Par ailleurs, puisque les individus ne peuvent tout prendre en compte, certaines informations sont privilégiées au détriment de d'autres (Roussiau et Bornadi, 1991). Ce n'est que s'il y a consensus au sein du groupe duquel la représentation est issue qu'elle devient une représentation communicable et utile (Guimelli, 1994). Les informations ainsi schématisées, constituées de quelques éléments qui forment un ensemble cohérent et imagé, contribuant à rendre concret ce qui est abstrait constituent ce que Moscovici (1976) appelle le *noyau figuratif*. Celui-ci acquiert un « statut d'évidence qui le rend *non discutable* et il est ainsi intégré dans une réalité du sens commun » (Guimelli, 1994, p.14).

Ensuite, il y a le processus de l'ancrage qui assure l'enracinement social de la représentation. Une fois la construction de la représentation d'un objet nouveau effectuée selon les croyances, les valeurs et les savoirs qui préexistent et qui dominent dans son groupe, un ancrage s'opère s'il fait sens. Alors seulement, peut-il être intégré dans « un réseau de signification constituée par la hiérarchie des valeurs saillantes dans les groupes sociaux ou plus généralement dans la société » (Guimelli, p.14). Selon Palmonari et Doise (1986), « ce processus permet d'intégrer quelque chose qui ne nous est pas familier et qui nous crée des problèmes dans le réseau des catégories qui nous sont propres » (p.22). Conséquemment, l'ancrage joue un rôle décisif en ce qu'il permet l'inscription du nouveau dans des cadres anciens, dans le déjà connu (Jodelet, 1991).

Bien que l'objectivation apparaisse comme le processus collectif d'élaboration d'une représentation, l'ancrage correspond davantage au processus individuel dans la mesure où « c'est lui qui permet d'intégrer l'objet de la représentation dans le système de valeurs du sujet » (Roussiau et Bornadi, 2001, p.20). Dans le même ordre d'idées, Seca (2002) précise que

L'ancrage reflète surtout, comme pour une traduction multilinguistique, une diversification et une modulation du savoir d'une représentation sociale. Il n'y a ainsi pas de contradictions entre les

dimensions consensuelles d'une représentation et ses variantes, liées aux appartenances sociales, aux contextes culturels et aux individus qui l'actualisent dans leur environnement quotidien (p.67).

Ainsi, alors que l'ancrage constitue l'enracinement social de la représentation, des différenciations interindividuelles peuvent exister, laissant supposer que les représentations sociales sont à la fois consensuelles et empreintes de différences interindividuelles (Abric, 1994a ; Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992 ; Rouquette, 1994 a, b). L'explication de ces différenciations individuelles apparaît notamment dans l'hypothèse du noyau central discuté ci-dessous.

2. Noyau central : explications des différenciations individuelles

La notion du noyau figuratif, élaborée par Moscovici, a été reprise par différents chercheurs sous différentes appellations. Alors que Mugny et Carugati (1985) parlent de noyau dur, Doise (1985) parle de principe organisateur et Abric (1994a), de noyau central. Le terme noyau central réfère à une théorie « selon laquelle toute représentation sociale comporte des éléments cognitifs ou des schèmes stables autour desquels s'ordonnent des éléments cognitifs ou des schèmes périphériques » (Moscovici et Vignaux, 1994, p.31). Selon Flament (1994), « le fonctionnement du noyau ne se comprend qu'en dialectique continue avec la périphérie » (p.85). On suppose que les schèmes stables, plus normatifs, exercent une influence notoire sur les seconds, les schèmes périphériques, davantage fonctionnels et favorables à l'adaptation, et qu'ils résistent aussi davantage aux enjeux et aux pressions de la communication et du changement. Selon Moscovici et Vignaux (1994), cette hypothèse rejoint la conception propre à la « *philosophy of mind* concernant la différence entre *core ideas* et les idées marginales » (Ibid.). Puisque les noyaux centraux donnent leur sens profond aux représentations, elles sont difficilement modifiables. De fait, selon Abric (1994a), les noyaux centraux ne sont modifiables que sous l'influence des pratiques sociales qui les ébranlent à plusieurs reprises et qui entraînent ainsi une transformation complète de la représentation. Malgré cette caractéristique de durabilité, les éléments périphériques tiennent une place importante autour de ce noyau central. « Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de

l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances » (Abric, 1994c, p.25). Ces éléments constituent une grille de lecture d'une situation. Flament (1987) assigne trois fonctions essentielles aux éléments périphériques : 1) une fonction prescriptive qui gère l'action, ce qu'il convient de faire, les comportements ou les positions à adopter selon les situations et induit des discours et des conduites appropriées, 2) une fonction de personnalisation de ces mêmes conduites qui se traduit par l'appropriation individuelle de la représentation, une adaptation de celle-ci selon le contexte, 3) et enfin, à l'opposé, une fonction de protection du noyau central qui rend le noyau central résistant au changement tout en étant aussi transformable. Suivant cette idée, Flament (1991) précise que « deux sous-populations peuvent avoir, d'un objet donné, une même représentation (c'est-à-dire un même noyau central de la représentation) et, pour des raisons circonstancielles (notamment, les pratiques individuelles), des schèmes périphériques inégalement activés, d'où des discours différents » (p.216). Par conséquent, le système périphérique permet aux individus d'un même groupe social de s'approprier une partie de la représentation, tout en acceptant des différenciations interindividuelles. Ce système périphérique fait donc en sorte que chacun inscrit, dans une représentation, des éléments de sa propre histoire, de son vécu, de sa personnalité, et y apporte ainsi une tonalité personnelle tant au plan des pratiques que des discours (Roussiau et Bornadi, 2001). Plus spécifiquement, Flament (1991) mentionne que ses recherches sur les processus d'évolution des représentations sociales ont démontré que c'est l'existence de schèmes désignés d'étranges qui contribuent à modifier les représentations sociales en déstabilisant les schèmes périphériques. Ces schèmes étranges sont définis par quatre composantes, soit « le rappel du normal, la désignation de l'élément étranger, l'affirmation d'une contradiction entre ces deux termes, la proposition d'une rationalisation permettant de (supporter pour un temps) la contradiction » (Flament, 1991, p.212). Si le désaccord augmente, les schèmes périphériques tout en protégeant, pour un temps, le noyau central se transforment. « Si le phénomène s'amplifie, le noyau central peut être atteint et se transforme, structurellement, ce qui est le critère d'une réelle transformation » (Flament, 1991, p.211). Deux cas de figure permettent d'exprimer ce processus de transformation :

- les pratiques sont en contradiction explicite avec la représentation ; on voit alors apparaître ce que nous appelons des schèmes étranges, et la transformation éventuelle de la représentation est brutale, en rupture avec le passé ;
- les pratiques sont admises par la représentation, mais elles étaient rares, alors que les circonstances les rendent maintenant très fréquentes ; on voit alors se modifier le niveau d'activation des schèmes périphériques, et la transformation éventuelle de la représentation est progressive, sans rupture avec le passé (Ibid., p.211).

Ainsi, il appert qu'une représentation sociale est constituée « de schèmes périphériques, structurellement organisés par un noyau central, qui est l'identité même de la représentation », lequel en constitue l'ancrage (Flament, 1991, p.218). À ce titre, son repérage permet l'étude comparative des représentations sociales. Selon Sanchez (2004), la représentation sociale possède principalement une dimension qualitative dans la mesure où la fréquence d'apparition d'un ou de plusieurs éléments dans le discours des sujets ne suffit pas à garantir qu'il s'agit d'éléments constitutifs du noyau central. Cependant, lorsque ces derniers présentent un nombre élevé de relations avec l'ensemble des autres éléments tout en leur donnant leur signification, il est permis de croire que l'importance quantitative de ces relations constitue un indicateur important de la centralité. En conséquence, l'étude des différents éléments d'une représentation doit examiner les relations qui existent entre les éléments pour déterminer le noyau central et les éléments périphériques qui le constituent. Flament (1994), compare les différents aspects périphériques à la construction d'un herbier qu'un enfant fait au hasard de ses trouvailles, « il y manque l'ordre qu'un botaniste pourrait y mettre » (p.115). Ce dernier point permet de mettre en relief que « le discours spontané d'un sujet est loin de révéler la complexité des représentations sociales » (Ibid.). Ainsi, entre le qualitatif et le quantitatif existe un enchaînement complexe d'associations qui constituent les représentations sociales et pratiques effectives sous-jacentes sans qu'il soit aisé de distinguer centralité et périphérie.

En somme, bien que la première porte davantage sur le processus tandis que la seconde est plutôt d'ordre structural, la perspective de l'objectivation et de l'ancrage élaborée par Moscovici et celle portant sur le noyau central élaborée par Abric se complètent. Elles se complètent dans la mesure où toutes deux soulèvent, entre autres, l'interactivité des dimensions collective et individuelle de la représentation et son caractère dynamique, voire modifiable. Doise (1986) abonde en ce sens lorsqu'il souligne qu'il est impossible d'écarter « les références aux multiples processus individuels, interindividuels, intergroupes et idéologiques qui souvent entrent en résonance les uns avec les autres et dont les dynamiques d'ensemble aboutissent à ces réalités vivantes que sont en dernière instance les représentations sociales » (cité par Jodelet, 1991, p.42). Les deux dimensions collective et individuelle apparaissent aussi clairement dans la définition suivante proposée par Jodelet (1991) :

On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. De même interviennent-elles dans les processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes, et les transformations sociales. En tant que phénomènes cognitifs, elles engagent l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensées, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liées. De ce fait, leur étude constitue une contribution décisive à l'approche de la vie mentale individuelle et collective (p.36, 37).

Cette définition présente une synthèse intéressante puisqu'elle englobe à la fois le caractère dynamique des éléments constitutifs des représentations sociales, tout en y incluant les principales fonctions dévolues à celles-ci, dont le développement identitaire social et individuel, l'orientation de conduites et de comportements ainsi que le partage de connaissances qui s'effectue par la communication, notamment à travers le langage.

Par ailleurs, à l'instar de Moscovici (1976), Jodelet (1991) pose que les éléments affectifs, mentaux et sociaux font partie intégrante des représentations. À ce titre, leur étude suggère la prise en compte à la fois de la cognition, du langage et de la communication ainsi que des rapports sociaux qui participent à leur élaboration et à la cristallisation des conduites. Il s'agit donc d'une théorie qui met de l'avant l'importance du discours dans le processus d'élaboration des représentations sociales dans la mesure où elles circulent dans les discours et qu'elles sont portées par les mots.

Le discours : pierre angulaire des représentations sociales

Au-delà de l'analyse des opérations discursives qui permettent de faire des liens entre cognition (la pensée) et communication (le dire), entre les opérations mentales et les opérations linguistiques, c'est nécessairement par la communication, en l'occurrence les discours (oral ou écrit) et les significations qu'ils véhiculent, que les représentations sociales sont reconnues et appropriées par les individus et les groupes. Ainsi, tel que mentionné par Moscovici et Vignaux (1994) :

Que cela se communique et se diffuse est d'autant plus important que nous n'avons pas d'autre moyen que les discours et les significations qu'ils véhiculent pour que les individus et les groupes s'y reconnaissent et se l'approprient. En conséquence, les phénomènes de représentations sociales ont un statut qui est celui du symbolique : établir un lien, faire image, évoquer, dire et faire dire, partager un sens dans quelques propositions transmissibles (p.27).

Parce que c'est à travers le filtre du langage que se constituent les représentations sociales, c'est à travers celui-ci qu'elles doivent être appréhendées pour comprendre les constituants d'une situation sociale. Incidemment, dans ce projet de recherche, l'entraide par les pairs (mentors étudiants) est appréhendée par l'entremise de leurs propos sur leurs représentations au regard de l'accompagnement à offrir à leurs mentorés et de la formation qu'ils considèrent nécessaire de recevoir pour accomplir leurs tâches. En conséquence, il est indispensable de préciser les niveaux analysés et de surtout spécifier

les modalités d'appréhension des représentations des mentors étudiants pour ce projet de recherche.

Prise en compte des représentations des étudiants mentors : singularisation du processus

Dans le cadre cette thèse, il est question de prendre en compte les représentations des mentors, au regard de l'accompagnement et de leurs besoins en termes de formation, en considérant le contenu de leurs représentations, tel que formulé lors d'entrevues. En ce sens, l'étude des représentations sociales implique une prise en considération de l'acteur comme producteur de connaissances (Seca, 2002, p.31).

Pour examiner les représentations des mentors, il est proposé de leur permettre d'abord par voix de dialogue individuel et ensuite de groupe, de nommer, de s'exprimer sur le mentorat selon leur vision et leurs connaissances. Ce dialogue est compris comme le propose Moscovici, comme un travail où chacun effectue un tri, pose des choix, risque de disperser certaines informations. Il est entendu également que ce travail se voit influencé par des opinions qui circulent qui, à leur tour affectent les conduites au regard d'un objet. À cet effet, Roussiau et Bornadi (2001) précisent que « de la communication découle une (re)construction du réel en tant que manière d'interpréter notre environnement quotidien » (p.18).

Plus spécifiquement, pour appréhender les représentations des mentors par le discours, il est proposé de prendre en compte les deux processus cognitifs définis par Moscovici comme étant à l'origine de la formation et du fonctionnement d'une représentation sociale, soit l'objectivation et l'ancrage tout en plaçant ce processus en rapport avec la notion de noyau central et de schèmes périphériques qui influencent ce dernier, tel que proposé par Abric et Flament. En ce sens, la notion d'objectivation est reprise en tant que dynamique qui permet, par voix de dialogue, en individuel ainsi qu'en situation de groupe, de favoriser l'émergence d'éléments appartenant au noyau central tandis que l'ancrage s'effectue, tel que proposé par Abric (1994a) à la fois au plan collectif et individuel en prenant compte de l'expérience privée et affective des individus.

Prise en compte des représentations par voix de dialogue

Le résultat de cette relation dialectique entre l'objectivation et l'ancrage est appréhendé par une collecte de données qui démontrent comment les mentors interprètent leur rôle, ce qu'ils en pensent, comment ils l'ont intégré individuellement et quelles conduites ils associent à leurs représentations. À cette fin, l'objectivation est effectuée en utilisant, entre autres, la grille répertoire proposée par Kelly (1955) qui présente un modèle de *l'homme* en constante recherche de sens. Le modèle proposé par Kelly est basé sur sa théorie de la psychologie des construits personnels. Ces derniers résultent d'un processus d'élaboration des connaissances, plus ou moins stables et en constante évolution, construites par un sujet afin de s'adapter à son environnement. Bien que Kelly parle de « construits » plutôt que de représentations sociales, la définition qu'il propose au regard des construits peut certainement être mise en parallèle avec la notion de représentation sociale puisque cette dernière apparaît comme « une forme de pensée évolutive, en mouvement, constructive, créatrice » (Seca, 2002, p.11), laquelle pensée est constituée d'un « système de savoirs pratiques (opinions, images, attitudes, préjugés, stéréotypes, croyances) générés en partie dans des contextes d'interactions individuelles ou/et intergroupaux (...) » (Ibid.). Ainsi, il est suggéré que les représentations comportent une spécificité individuelle, mais aussi partagée par la plupart des sujets participant à la même culture et qu'elles peuvent être appréhendées par le discours.

De manière analogue, Kelly (1955) propose que les construits personnels peuvent être appréhendés à travers le discours, notamment par un travail dirigé de mise en mots et/ou en images des éléments représentatifs des croyances des sujets. Kelly propose aussi que les croyances sont déterminantes dans la façon dont chaque sujet entrevoit et anticipe les événements de la vie courante, les données de l'environnement et les informations qui y sont véhiculées. C'est en invitant le sujet à effectuer une réflexion sur les éléments constituant ses croyances que Kelly « travaille à faire émerger les représentations personnelles. D'ailleurs, Shaw et Gaines (1992), présentent la théorie de Kelly comme « a fundamental framework for both theoretical and applied studies of knowledge and representation » (p.1).

LA PSYCHOLOGIE DES CONSTRUITS PERSONNELS DE KELLY

Appelée la psychologie des construits personnels (PCP), la théorie de Kelly élaborée au cours des années 1950, propose « un modèle systématique de l'homme comme interprète actif de son univers et offre un outil théorique et pratique d'exploration des conséquences de cette perspective » (Blowers et O'Connor, 1996, p.1). À l'encontre des théories behavioriste et psychanalytique de l'époque, Kelly (1955) considère que le développement individuel est dépourvu d'un impératif moral et que l'individu est doté d'une capacité cognitive d'amélioration et de changement (Ibid.). Cette perspective fait d'ailleurs dire à Blowers et O'Connor que Kelly est « l'un des précurseurs de la théorie cognitive moderne, surtout dans ses applications cliniques » (Ibid.). À la base de sa vision des comportements humains, Kelly (1955) installe deux axiomes, soit l'alternativisme constructif et l'homme scientifique (Blowers et O'Connor, 1996 ; Fransella, 1995 ; Gaines et Shaw, 1981).

L'alternativisme constructif

Le premier axiome, l'alternativisme constructif, exprime l'idée que « l'univers est un domaine ouvert à une révision perpétuelle » (Blowers et O'Connor, p.3). Selon Kelly (1955), l'univers est temporel dans la mesure où la vie d'un sujet ne s'interprète qu'à travers sa continuité. Il est aussi intégral par le fait que tous les événements sont interliés. Toujours selon cet auteur, le sujet construit son propre système d'interprétations de l'univers parce qu'il est en constante recherche de sens et de cohérence au regard de celui-ci. À cette fin, le sujet utilise un système d'interprétations donné qui tout à la fois facilite et restreint ses possibilités d'action. Ce système d'interprétations individuelles génère des construits qui guident et déterminent les comportements de chacun. Ce système est aussi en constante reconstruction dans la mesure où il peut être remodelé afin d'être mieux adapté au monde réel. Ainsi, selon Kelly (1979), différents sujets peuvent avoir différentes façons de se représenter un même objet et un même sujet a aussi la possibilité de se représenter un même objet de façon différente selon les situations qui se présentent à lui. La vision de Kelly est fondée

sur cette malléabilité qui lui sert en tant que psychothérapeute pour favoriser, chez ses patients, le développement d'un système de construits alternatifs mieux adapté pour interpréter et prédire les événements de la vie.

L'homme scientifique

À l'instar du travail des scientifiques, Kelly (1955) considère que notre interprétation du monde ne peut rendre compte de la réalité, qu'elle est faite d'approximations progressives fondées sur nos anticipations et l'évaluation des conséquences qui en découlent. Selon cet auteur, les personnes sont conduites par leurs besoins de transiger avec les événements du monde. Cependant, bien que nous ayons tous le besoin de prédire et d'évaluer les conséquences de nos anticipations, il peut y avoir de grandes différences d'un individu à un autre, dans l'élaboration des construits puisque chacun de nous retient les dimensions jugées utiles pour classer les impressions laissées par les objets, les personnes et les événements qu'il côtoie. « Cette sélection est au coeur du processus ou de l'acte d'interprétation qui conduit à la formation de construits » (Blowers et O'Connor, 1996, p.3).

C'est l'importance de l'interprétation et de la prédiction qui amène Kelly à poser son second axiome, soit l'homme scientifique (Blowers et O'Connor, 1996, p.3). Sa théorie permet de comprendre comment un sujet aborde l'univers, anticipe les événements, interprète ses expériences et crée du sens (Fransella, 1995). La mise à jour des construits révèle un cadre de référence qui guide chaque sujet et lui permet de prédire, d'émettre des hypothèses et d'avoir un certain contrôle sur le cours des événements. Lorsque le système de construits rencontre et confirme ce qui est anticipé, le système est renforcé et validé. Lorsque le système ne rencontre pas les prédictions, la personne doit reconstruire, chercher d'autres façons ou avenues, créer un nouveau sens et redéfinir ses construits de base (Shaw et Gaines, 1992).

Kelly (1955) précise aussi que chaque construit peut être en changement plus ou moins durable selon les circonstances, les événements, que certains sont plus facilement

modifiables parce que périphériques et d'autres plus durables parce que constitués d'éléments de notre pensée qui s'enracinent plus profondément. Il s'agit de construits centraux. Cette façon d'expliquer la formation des construits semble rejoindre l'hypothèse explicative des processus cognitifs en jeu dans l'élaboration des représentations présentée par Moscovici (1976), notamment l'objectivation et l'ancrage. Ce processus collectif qui permet l'élaboration des représentations intégrées dans une réalité de sens commun appelé noyau figuratif (Moscovici) ou central (Abric, 1994a) est, tel que déjà mentionné, constitué de schèmes stables, normatifs et de schèmes périphériques, plus favorables à l'adaptation.

Au plan ontologique, Kelly (1955) explique la formation des construits de la façon suivante. Dans un premier temps, le sujet note le déroulement général des événements puis les interprète. Par la suite, il reconnaît des caractéristiques, des répétitions auxquelles il attribue un sens. Ce sens constitue les construits, ceux-là même qui servent de base à l'anticipation des événements. L'anticipation est essentielle puisque notre interprétation initiale se voit modifiée, si et seulement si l'anticipation s'avère erronée. Cette malléabilité semble déterminer la distinction que Kelly établit entre concept et construit (Blowers et O'Connor, 1996). Selon Kelly (1969), alors que le concept fait appel à des universaux, à des idées, à des connaissances admises, les construits constituent une dimension idiosyncrasique de ces mêmes universaux, idées ou connaissances. Un construit implique qu'il y a interprétation conative, affective et rationnelle.

Conséquemment, de la même manière que les représentations peuvent être considérées comme des modalités de connaissance qui orientent les comportements et permettent la communication entre individus (Moscovici, 1976), les construits sont aussi des modalités de connaissances qui sont définies selon l'interprétation que le sujet se fait d'un objet. Cette interprétation, déterminée par son expérience, oriente ses comportements. Bien que la dimension sociale soit moins présente dans la théorie des construits personnels tels que proposée par Kelly lorsque comparée à la théorie des représentations sociales proposée par Moscovici, Kelly n'est pas indifférent à la

dimension sociale dans la mesure où il considère que « le social émerge en tant que concept de régulation du comportement envers autrui » (Blowers et O'Connor, 1996, p.10). À ce titre, les construits représentent le sens que le sujet donne à son environnement animé et inanimé.

Les construits

Ainsi, l'homme se constitue une série d'interprétations de l'univers et des événements qui le composent (Kelly, 1955), qu'il s'agisse de relations entre sujets et objets autant qu'entre sujets et sujets. Ces interprétations qui se constituent en construits sont selon Kelly,

une manière cohérente pour chacun de se présenter un aspect de la réalité en termes de similitudes et de différences entre des objets ou des faits. Cette distinction entre les éléments semblables et pourtant différents d'autres donnent lieu à des dimensions polarisées (intelligent/stupide, bon/mauvais, énervé/calme,) qui ordonnent et structurent nos perceptions et sont à la base de la planification et de l'orientation de nos actes (cité par Blowers et O'Connor, 1996, p.4).

Pour Kelly, le terme *construit* réfère à un processus constitué de liens de contraste et de similarité que l'homme établit pour arriver à prévoir les événements qu'il s'agisse de choses, êtres, objets, personnes, etc. Cette idée de dichotomie remonte à la « philosophie occidentale de la logique qui met l'accent sur la bipolarité des classes et des catégories » (Blowers et O'Connor, 1996, p.5). Par conséquent, chaque construit renvoie « à son propre contraire même s'il n'est pas toujours évident » (p.4). Par exemple, la comparaison des caractéristiques de deux enseignants sous forme de construit pourrait se traduire comme suit : un bon enseignant/un enseignant inefficace ou encore un bon enseignant/un mauvais enseignant.

Selon Blowers et O'Connor (1996), des doutes subsistent quant à l'organisation strictement dichotomique des construits personnels et à la manière dont ils sont organisés (Rosch, 1978 ; Yorke, 1983). De même, Gaines et Shaw (1981) soulèvent la question des contraires en posant qu'ils surgissent du fait d'être proposés au sujet et non pas du fait

que tout construit est dichotomique. Pour pallier ce problème Browsers et O'Connor (1996) suggèrent « de tenir compte d'un cadre de référence plus large chez le sujet et de s'intéresser surtout à la structure (quelle que soit sa représentation) des distinctions elles-mêmes » (p.9). À ce dessein, le chercheur prend en compte le processus d'élaboration qui mène aux construits, notamment par le discours des sujets et par les réflexions qu'ils effectuent lorsqu'ils sont invités à représenter les construits sur un axe dichotomique. À ce titre, ce ne sont pas que les construits eux-mêmes, mais leur logique et leur processus sous-jacent à leur élaboration qu'il convient de considérer. De plus, Chevalier (2005) et Jankowicz (2004) précisent que la recherche des contraires ne signifie pas l'émergence de termes opposés sémantiquement. À titre d'exemple, lorsqu'un sujet compare trois personnes et qu'il déclare que les deux premiers sont des hommes, on ne peut conclure que le troisième est une femme. Il peut s'agir d'un enfant, par exemple. De même, lorsqu'un sujet compare trois politiciens, il peut regrouper deux d'entre eux comme étant habiles et dire du troisième qu'il est direct ou franc, opposant ainsi l'expression *habiles politiciens* à *politiciens directs*. À ce titre, la prise en compte du contexte dans l'élaboration des construits contraire est déterminante. À cet égard, Jankowicz précise « a good construct is one which expresses your interviewee's meaning fully and precisely, and this is a matter of three things: a clear contrast, appropriate detail, a clear relationship to the topic in question » (p.33). Il s'agit donc d'amener le sujet à préciser ses représentations propres à une situation ou à un problème en les décrivant par des construits, lesquels représentent des caractéristiques à la fois polarisées et signifiantes dans le contexte investigué.

Pour ce faire, la grille répertoire que Kelly propose pour effectuer l'analyse des construits personnels rend compte non seulement de la nature dichotomique des construits, mais du caractère hiérarchique et polarisé des représentations comprises en tant que système sémantique.

Grille répertoire d'analyse : processus d'élaboration des construits

La grille répertoire permet d'établir un cadre de référence du système sémantique du sujet (Shaw et Gaines, 1992). Cette grille émerge en plaçant les gens dans une position de scientifiques où ils sont invités à générer des données concrètes liées au sujet de discussion. Ces données servent d'éléments de comparaison pour former les construits. (Fransella, 1995). Ainsi, au moment de la production de la grille, le sujet est invité à explorer à travers son propre discours les construits qui constituent l'interprétation qu'il se fait de l'univers (Chevalier, 2005 ; Fransella, 1995 ; Jankowicz, 2004). Dans un premier temps, on invite le sujet à identifier des éléments se rapportant à la nature du problème traité. Ces éléments constituent les représentations, les dimensions de la réalité construites par le sujet lorsqu'il est questionné au regard d'une situation ou d'un problème particulier. Lorsque le sujet a identifié les éléments en lien avec la situation ou le problème analysé, (dans l'exemple présenté ci-dessous, il s'agit de 5 politiciens), il est invité à établir entre les éléments, par exemple le nom des politiciens, des liens de contraste et de similarité. Pour ce faire, on demande au sujet de dire en quoi trois éléments choisis au hasard²⁸ (les politiciens) vont ensemble en l'invitant à préciser lesquels deux éléments se distinguent du troisième. On demande alors de nommer ce rapport de similitude puis on demande au sujet de nommer un terme qui représente le rapport de contraste que le 3^e élément entretient avec les deux premiers. En guise d'exemple, en demandant au sujet de comparer trois politiciens connus du public en identifiant ce qui réunit deux d'entre eux et les distingue d'un troisième, un sujet pourrait faire ressortir l'idée que deux d'entre eux sont capitalistes alors que l'autre est socialiste, ce qui permet de faire émerger le construit *capitaliste/socialiste*. Ce même sujet, en comparant à nouveau les politiciens à partir d'une nouvelle triade pourrait considérer que deux d'entre eux sont malhonnêtes alors que le troisième est honnête, d'où l'émergence du construit *malhonnête/honnête*. Enfin, toujours en comparant en triade les mêmes politiciens, ce même sujet pourrait indiquer que deux sont égocentriques alors qu'un autre est altruiste et ainsi élaborer un troisième construit, *égocentrique/altruiste*.

²⁸ Yorke (1978) mentionne que « the triadic procedure has been widely used to elicit constructs, but the literature contains examples of the use of pairs of elements (Allison, 1972 quoted Salmon, 1976), of all the elements (Bonarius, 1971), and of informal approaches (Salmon, 1976 ; Ravenette, 1975) ».

Au fur et à mesure de l'élaboration des construits, le sujet est invité à appliquer à chacun des éléments, le nouveau construit élaboré selon le pôle qui correspond le mieux à chacun des éléments. Pour effectuer cette évaluation, le sujet est invité à appliquer une valeur à ce construit selon les valeurs sur une échelle graduée de 1 à 9. La valeur 1 est attribuée à la dimension *similarité* du construit et la valeur 9, à la dimension *contrastée*. Ainsi, dans l'exemple présenté (tableau 1), deux politiciens (A et C) sont identifiés comme étant plus malhonnêtes, un politicien (D) est désigné comme étant très honnête et les deux derniers (B et E) sont à mi-chemin entre ces pôles. La démarche de comparaison entre trois éléments est reprise jusqu'à ce qu'on arrive à une saturation²⁹ des construits (Kaczmarek et Jankowicz, 1991 ; Yorke, 1978). Une fois les construits répertoriés, chaque élément de la grille est évalué en fonction de chaque construit.

Tableau 1

Exemple d'une grille répertoire

Éléments / Construits	Politicien A	Politicien B	Politicien C	Politicien D	Politicien E
Capitaliste 1					
Socialiste 9	1	2	1	9	5
Malhonnête 1					
Honnête 9	1	5	1	8	5
Égocentrique 1					
Altruiste 9	1	5	2	8	5

Conséquemment, la grille correspond à une photo, un cliché du moment où le sujet est interrogé et amené à s'exprimer sur une problématique, un événement ou une situation particulière. Il est possible de s'y reporter pour approfondir un dialogue ou susciter un changement (Blowers et O'Connor, 1996 ; Chevalier, 2005 ; Jankowicz, 2004). Elle permet ainsi d'identifier les représentations d'un sujet au regard d'une situation ou d'un objet particulier. Notamment dans cette recherche, le rôle des mentors, l'accompagnement qu'ils offrent aux étudiants et leur besoin en formation pour remplir

²⁹ La saturation est atteinte lorsque les participants n'arrivent plus à élaborer de nouveaux construits ou lorsque les construits élaborés sont sémantiquement similaires à ceux déjà constitués.

adéquatement leur rôle de mentor constituent autant de schèmes permettant de générer les éléments pouvant être comparés pour laisser émerger des construits.

Grille répertoire et analyse du discours : révélation des représentations

Bien que la grille répertoire a d'abord été conçue pour permettre l'analyse des construits personnels pour des fins thérapeutiques, depuis quelques années elle est employée dans différents domaines tels que la gestion, le développement organisationnel, la sociologie, la géographie humaine, la psychiatrie et l'éducation (Chevalier, 2005 ; Fransella, 1995 ; Jankowicz, 2004 ; Shaw et Gaines, 1992). Dans le cadre de cette recherche, elle est utilisée afin d'expliquer les articulations existant entre les représentations de différents individus au regard d'un contexte particulier, soit le mentorat en milieu universitaire. Ainsi, exploitée de façon individuelle ou en groupe auprès de sujets partageant un même enjeu ou contexte social, cette grille permet d'appréhender les construits qui sont autant de représentations individuelles et/ou sociales afin de faire émerger des représentations sociales susceptibles de dévoiler la structure représentationnelle du milieu.

En ce qui concerne le mentorat étudiant en milieu universitaire, les représentations sont donc appréhendées par une prise en compte à la fois des éléments consensuels et des différences individuelles des acteurs prenant part à la démarche. À ce titre, les construits sont considérés comme une représentation, voire comme une composition d'informations et de significations liées à l'expérience du sujet, acteur social, qui appartient à un groupe tributaire de critères et de normes socialement définies (Jodelet, 1991). C'est donc à la conjonction de la théorie des représentations sociales et de l'analyse de construits personnels tel que proposé par Kelly (1955), notamment par l'utilisation de la grille répertoire, que les représentations des étudiants mentors ayant accompagné des étudiants de première année d'université seront appréhendées et interprétées. Conséquemment, cette grille utilisée individuellement ou en situation de groupe paraît offrir un outil qui s'inscrit dans un cadre de référence socioconstructiviste dont les fondements ont été précédemment élaborés.

La grille répertoire de Kelly : un outil socioconstructiviste

Bien qu'à son origine, dans les années 1950, la grille répertoire renvoyait au modèle rationnel empirique (Browsers et O'Connor, 1996), Fransella (1995) précise que son influence souligne son appartenance à d'autres cadres de référence, notamment le socioconstructiviste. C'est d'ailleurs dans cette perspective que Chevalier (2005) l'utilise pour résoudre des problématiques variées de nature culturelle ou sociale. À titre de psychothérapeute, Kelly (1979) travaillait exclusivement au plan de la construction individuelle du sens tandis que Chevalier adapte cette technique d'autoréflexion guidée en situation de groupe. Dans cette perspective, l'échange avec les autres permet d'ébranler ses représentations pour éventuellement les ajuster, les structurer et les consolider (Chevalier, 2005 ; Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994). Utilisée en situation de groupe, la méthode de Kelly devient un outil dynamique d'accompagnement des sujets qui favorise l'émergence des systèmes de connaissance des sujets appelés à interagir. Ce dialogue rend explicite, ajuste, modifie ce que chaque sujet pense de la situation en étude. En ce sens, apparaissent d'une part, la nature socioconstructiviste de la pensée qui, selon Vygotsky (1998) « accorde la primauté à l'apprentissage social, au développement cognitif dans et par le groupe » (Grangeat, 2001, p.106) et d'autre part, le langage comme une modalité fondamentale d'objectivation de la pensée. Le langage, dirait encore Vygotsky, est non seulement indissociable du développement de la pensée, il est aussi le principal moteur de toute activité de médiation.

Conclusion

Dans ce chapitre, après avoir exposé les dissensions qui animent de part et d'autres les tenants du mentorat naturel et formel, il a été posé qu'il y a nécessité de favoriser un contexte d'entraide par les pairs pour répondre aux besoins des différents profils des étudiants. Ce contexte passe, entre autres, par la formalisation du mentorat en contexte universitaire. Dans la présente thèse, ce type de mentorat est désigné par le terme *mentorat étudiant* et la personne qui accompagne est un *étudiant mentor*. Après avoir défini globalement le choix du terme *étudiant mentor* et les rôles qui lui sont

associés, une définition du mentorat en contexte universitaire a été proposée. Celle-ci propose essentiellement que le mentorat étudiant agisse comme une forme d'entraide par les pairs contribuant au développement personnel, social et scolaire des étudiants. Plus spécifiquement, le mentorat étudiant vise à développer des stratégies d'apprentissage, à promouvoir la motivation et l'engagement dans les études. Par ailleurs, il y est aussi indiqué que l'étudiant mentor qui accompagne un étudiant universitaire doit l'aider à devenir plus réflexif (métacognitif) afin de favoriser le développement de l'autorégulation de ses apprentissages.

Cette façon de décrire le mentorat en milieu universitaire semble constituer une modalité d'accompagnement qui peut s'allier au paradigme socioconstructiviste compris en tant que cadre de référence de l'apprentissage sans pour autant prétendre que le fait de favoriser un contexte d'entraide par les pairs et d'accorder la primauté à l'apprentissage social, suppose qu'il s'agisse effectivement d'un accompagnement qui respecte tous les contours d'un cadre de référence socioconstructiviste. Ainsi, bien que ce cadre de référence se soit imposé de lui-même du fait qu'il permet de présenter l'apprentissage comme relevant à la fois des interactions sociales et des attributs individuels, la question de la formation dont les étudiants mentors ont besoin pour accompagner en ce sens apparaît un enjeu important à considérer. La réflexion inhérente à la question de la formation à privilégier pour les étudiants mentors prend de l'ampleur lorsqu'on réalise l'importance du développement des stratégies d'apprentissage, notamment les stratégies métacognitives « tant pour la réussite de l'étudiant à court terme que pour sa maîtrise, à plus long terme, des démarches de pensée » (Romainville, 2000a, p. 100). Reconnaisant qu'il est difficile d'amener un étudiant à développer de telles stratégies (Romainville, 2000b), il semble légitime de questionner la disposition des étudiants mentors et leurs habiletés à accompagner des étudiants en ce sens. Sont-ils seulement au fait qu'il est important d'accompagner des étudiants à devenir témoins de leurs modes de pensée et de leurs stratégies afin qu'ils maîtrisent, voire autorégulent leurs apprentissages ?

Cette façon de se représenter l'accompagnement dans ses composantes constructivistes, sociales et interactives met en relief sa complexité et le défi que doivent

relever tout ceux qui souscrivent à pareille représentation. En conséquence, cela soulève, non seulement la question de la formation nécessaire aux étudiants mentors afin de les aider à accomplir leur rôle, mais aussi la façon dont ils se représentent l'accompagnement d'étudiants. Quelles sont les représentations qui guident les étudiants mentors au regard de l'accompagnement d'étudiants qui rencontrent des difficultés et par extension quels sont leurs besoins en termes de formation pour mieux accompagner ces derniers ? La recension des écrits souligne que l'étudiant mentor accompagne le mentoré à partir de ses propres représentations, lesquelles sont nécessairement imprégnées du contexte social duquel il est issu. Ainsi, les représentations sont sociales et elles peuvent être comprises comme un système de savoirs pratiques (opinions, croyances, préjugés) générés essentiellement dans des contextes d'interaction entre individus et/ou entre groupes. Elles constituent une forme de pensée évolutive et en mouvement, voire constructive, qui peut être appréhendée à travers le discours.

Afin d'approcher ce discours, il est proposé d'amener les étudiants mentors à objectiver leurs représentations en utilisant la grille répertoire de Kelly (1955), laquelle peut être utilisée dans un processus de médiation individuelle aussi bien que sociale (de groupe). Cette grille agit telle une réflexion guidée leur permettant de consolider ou modifier leurs représentations. D'ailleurs, la méthodologie présentée dans le prochain chapitre permet de préciser quels outils sont utilisés pour appréhender les représentations des étudiants mentors au regard de l'accompagnement d'étudiants ainsi qu'au regard de la formation qu'ils privilégient pour mieux s'investir dans leur rôle.

CHAPITRE 3
CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La présente thèse vise à prendre en compte les représentations des étudiants mentors ayant accompagné des étudiants au cours d'une année scolaire afin de répondre aux questions de recherche issues de la problématique telle que présentée au premier chapitre soit, 1) Quelles sont les représentations qui guident les étudiants mentors au regard de leur rôle et de leur pratique ? 2) Quelles sont les représentations des étudiants mentors au regard de la formation qu'ils jugent requise pour améliorer leur pratique ? Dans cette optique, le présent chapitre précise la méthodologie choisie pour répondre à ces questions. Puisqu'il s'agit d'appréhender les représentations des étudiants mentors, le type de collecte de données privilégié est qualitatif alors que l'analyse est interprétative. Les choix qui appuient ce qui est ainsi convenu de nommer une recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2000) sont d'abord explicités suivi du terrain d'expérimentation, du contexte de la recherche, de la description des participants, de la collecte de données, de la démarche d'analyse des données et enfin des critères de rigueur de la recherche qualitative/interprétative.

TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche s'inscrit dans le courant de recherche de nature qualitative /interprétative (Savoie-Zajc, 2000) compte tenu des types de données utilisées et du fait qu'on reconnaît que, dans cette recherche, le réel est sujet à interprétation et « qu'on peut comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent » (Ibid., p.174). Selon Savoie-Zajc (2000) et Denzin et Lincoln (1994), la recherche qualitative/interprétative constitue une approche de recherche qui s'allie au paradigme interprétatif et qui privilégie une collecte de données de nature qualitative. Plus précisément, ce choix s'explique par le fait qu'il s'agit de prendre en considération le contexte de la recherche et les questions soulevées par la problématique, lesquelles nécessitent la prise en compte des représentations des étudiants mentors entendues comme le produit des conduites individuelles et collectives. Puisqu'il

est reconnu que ces représentations sont « construites par l'activité langagière des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques et de leurs discours au sein de l'hétérogénéité, elles sont aussi appréhendées à travers le discours » (Anadon et Gohier, 2001, p.30). Tel que précisé par Anadon et Gohier (2001)

L'analyse du discours permet d'explorer les articulations existant entre individu et pensée sociale; cette articulation intéresse les chercheurs du courant interprétatif puisqu'elle rend possible l'étude de l'affectivité, de l'engagement, de l'investissement identitaire et de leurs rapports avec les formes, les logiques et les fonctionnements de la pensée sociale (...). De ce point de vue, pour cerner la pensée sociale, il convient de se situer au niveau de l'analyse du discours qui prenne en compte le sujet comme acteur social (p.30).

Cette prise en compte du sujet comme acteur social appuie l'interprétation des représentations sur deux plans. D'abord, celui du chercheur qui ayant accès aux représentations des étudiants mentors, les appréhende tout en considérant en parallèle le processus de réflexion et de construction entourant l'objectivation de ces représentations tel qu'élaboré par chacun des participants. Ensuite, par le sujet lui-même qui, à travers ce processus d'objectivation médiatisée, est appelé à interpréter ses propres représentations, à les consolider ou les modifier.

À cet égard, pour appréhender les représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle et de leur pratique ainsi qu'au regard de leurs besoins de formation pressentis pour mieux accompagner les étudiants qui font appel à eux, la méthode de collecte de données choisie est qualitative. Le choix de cette méthode se justifie du fait qu'elle permet de saisir tel que déjà précisé, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites et la prise en compte de leur point de vue (Denzin et Lincoln, 1994 ; Poupart, 1997). Le choix de cette méthode se justifie aussi par la complexité qui caractérise toute situation éducative, complexité qui nécessite une collecte de données multiples et des investigations croisées pour qui veut véritablement l'appréhender et la comprendre

(Goldstein, 1998 ; Pires, 1997 ; Van der Maren, 1995). Dans la présente recherche, quatre outils ont été utilisés auprès des participants.

Pour sa part, l'éclairage interprétatif issu des données qualitatives présente un caractère itératif et rétroactif (Deslauriers et Kérisit, 1997) qui permet la simultanéité de la collecte de données et de l'analyse. Cette interactivité entre la collecte et l'analyse consentie au chercheur lui assure d'effectuer des apprentissages « à propos du sens qui prend forme pendant la recherche » (Savoie-Zajc, 2000, p.173) et de poursuivre la collecte de données en fonction de ces apprentissages qui sont transmis en des termes familiers aux participants à la recherche afin qu'ils s'y reconnaissent. Cet aspect est d'autant plus important qu'il permet de rencontrer le critère de crédibilité, lequel assure la construction d'un savoir le plus objectivé possible, tout en étant sensible au fait que « le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats » (Ibid., p.176). Dans la présente recherche, cette validation s'est traduite par une analyse de données suivie d'un retour aux participants à propos de 3 des 4 modalités de collecte, lesquelles sont explicitées en début de chapitre. Ce processus de collecte et d'analyse permet une démarche heuristique orientée sur des applications pratiques des résultats obtenus (Ibid.), notamment dans cette recherche, l'identification des composantes (thèmes, contenus, approches) devant faire partie d'un référentiel de formation d'étudiants mentors.

Enfin, afin de saisir le sens des données recueillies, une logique inductive et délibératoire a été suivie tel que cela prévaut pour l'analyse de données qualitatives (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1994). Cependant, puisqu'il est reconnu que le cadre théorique guide fortement la collecte de données, notamment dans la présente thèse, à travers les concepts de représentation, de l'analyse de construits et de l'accompagnement, il en influence aussi inévitablement l'analyse sans pour autant l'enchaîner. Cela signifie que la chercheuse reconnaît et demeure vigilante au fait que le cadre théorique guide le processus d'analyse en laissant aussi la place à l'enrichissement d'autres dimensions qui peuvent émerger. Tel que précisé par Laperrière (1997), « dans tous les cas, on recherche

non pas la correspondance entre les données ou les perspectives mais leur concordance (...), l'important est d'être en mesure d'expliquer les divergences constatées, le cas échéant, entre les observations et les interprétations, puis entre les diverses interprétations qui sont données d'un même événement » (p. 372).

TERRAIN D'EXPÉRIMENTATION

À l'instar de certaines universités canadiennes, l'Université d'Ottawa offre des programmes d'encadrement pour les étudiants de première année et/ou pour les étudiants à risque d'échec. Tel qu'indiqué dans le premier chapitre de cette recherche, bien que les possibilités d'encadrement soient multiples, elles ne varient pas beaucoup d'une université canadienne à l'autre lorsqu'il s'agit d'encadrement par les pairs, le dispositif le plus populaire étant le tutorat spécifique à l'intégration des contenus scolaires. Toutefois, depuis quelques années le mentorat jouit d'une popularité grandissante dont les enjeux sont aussi variés que multiples. L'Université d'Ottawa tente d'instaurer un programme de mentorat par les pairs, appelé *Programme de mentorat étudiant*, qui vise essentiellement à faciliter l'intégration universitaire des étudiants de première année et plus particulièrement des étudiants en probation³⁰. Tel que défini dans le chapitre précédent, les programmes de mentorat proposent un dispositif d'encadrement assumé par des étudiants mentors généralement inscrits au premier cycle universitaire, qui accompagnent d'autres étudiants pour leur offrir une aide en prévention, en soutien ou en intervention d'aide spécialisée. En instaurant une telle formule d'entraide par les pairs, l'Université d'Ottawa joue un rôle de leader dans ce domaine. C'est ce qui explique qu'elle fut choisie comme terrain d'expérimentation. La chercheuse a donc profité de l'instauration de ce programme durant l'année 2002-2003 pour effectuer ce projet de recherche.

³⁰ Certaines facultés de l'université d'Ottawa, notamment la Faculté des sciences sociales et la Faculté des arts admettent des étudiants présentant une moyenne légèrement inférieure à celle normalement exigée. Pour poursuivre leurs études, ces étudiants doivent obtenir une moyenne de 3.5 sur 10 à la fin de leur première année. D'ailleurs, ces deux facultés sont les seules à avoir obligé les étudiants en probation à assister à des séances de mentorat de groupe.

Les programmes de mentorat mis sur pied durant l'année 2002-2003 sont issus de 5 facultés, soit la Faculté des sciences sociales, la Faculté des arts, la Faculté des sciences, la Faculté des sciences de la santé, la Faculté de droit ainsi que du Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires (CARTU). Ces programmes de mentorat ont été développés dans le cadre d'une démarche de collaboration entre les facultés et le Service d'appui au succès scolaire (SASS) qui a été créé afin d'accroître la collaboration entre les différentes facultés et améliorer les appuis offerts aux étudiants. Puisque les facultés des sciences sociales et des arts ont créé un programme de mentorat conjoint, ce sont donc 5 programmes qui ont été mis sur pied durant l'année 2002-2003. Ces programmes ont compté sur la participation active d'étudiants provenant de leur faculté pour offrir pareil appui. Au total, trente-deux étudiants mentors répartis dans les cinq facultés sus-mentionnées et provenant aussi du programme du CARTU ont agi à titre d'étudiants mentors durant l'année 2002-2003. Afin de respecter les différentes cultures et réalités facultaires, le SASS collabore donc avec chacune des facultés pour instaurer des programmes à leur image. Ainsi, c'est en étroite collaboration avec les facultés que le SASS assure la logistique et la formation des étudiants mentors, laquelle, tel que déjà mentionné, demeure à définir.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Les programmes de mentorat de l'Université d'Ottawa regroupent deux modes d'accompagnement, soit individuel soit de groupe. Seulement trois des quatorze étudiants mentors qui ont participé au projet de recherche ont fait de l'accompagnement individuel et de groupe, tous les autres n'ayant fait que de l'accompagnement individuel. Il s'agit des mentors du programme de la Faculté des sciences sociales et de la Faculté des arts. Tous les participants ont été engagés par leur Centre de mentorat respectif pour effectuer de l'accompagnement à raison de 8 à 10 heures³¹ par semaine. Par ailleurs, tous les étudiants mentors à l'exception de ceux de la Faculté de droit ont assisté à une

³¹ Dans les faits, les 8 à 10 heures par semaine correspondent à la disponibilité des étudiants mentors et non aux nombres d'heures réelles d'accompagnement, lesquelles varient selon l'achalandage des centres de mentorat.

formation³² d'une journée et demie avant la mise en place du programme de mentorat. De façon hebdomadaire, bimensuelle ou mensuelle, les étudiants mentors étaient aussi invités à participer à une rencontre, d'une durée approximative d'une heure trente, dirigée par le coordinateur de leur programme de mentorat respectif. Dans l'optique d'une formation continue, celle-ci devait permettre aux étudiants mentors d'échanger différents types d'informations concernant la logistique temporelle et spatiale de leur Centre de mentorat, de réfléchir sur leur accompagnement et de développer de nouvelles connaissances à partir d'une thématique précise qui était, dans la mesure du possible, en lien avec le calendrier universitaire des étudiants, allant de la motivation à développer dès le début de l'année scolaire à la préparation aux examens finaux. La formule de la formation et le suivi hebdomadaire variaient selon les différents centres de mentorat. De fait, les formations ainsi que le suivi étaient hétérogènes autant au plan du contenu que de l'animation (voir tableau 2). Alors que le responsable du programme de mentorat des Facultés des sciences sociales et des arts préconisait une formation hebdomadaire développée en alternance par groupe de deux étudiants mentors qui avaient la tâche de proposer à leurs collègues des manières (connaissances, procédures, trucs) d'aborder les stratégies à développer avec les étudiants, le responsable du programme de mentorat de la Faculté des sciences a préconisé une formation élaborée et animée par des spécialistes de l'université selon leur expertise respective (bibliothécaire, conseiller en orientation de carrière, spécialiste en apprentissage, etc.). En ce qui concerne la Faculté de la santé, la formation fut sporadique, ce qui s'est traduit par trois sessions portant respectivement sur la reconnaissance des étudiants en détresse, les stratégies d'études et l'impact des émotions dans l'apprentissage. Ces trois sessions de formation furent animées par des spécialistes selon leur champ d'expertise respectif. Pour sa part, la Faculté de droit n'offrait aucune formation continue, bien que la coordinatrice pouvait à la demande des

³² La formation comportait un premier atelier sur les styles d'apprentissage, jumelé à un exercice de *group building* (apprendre à se connaître), un second sur les stratégies d'apprentissage, un troisième sur l'éthique, la logistique des horaires et de la communication. Un quatrième sur tous les services compris dans le Service d'appui au succès scolaire (SASS).

étudiants mentors offrir un accompagnement individuel à ceux qui en manifestaient le besoin. Enfin, le programme du CARTU avait mis en place un encadrement effectué par la coordinatrice, laquelle fut accompagnée de façon sporadique par une spécialiste à l'apprentissage de l'Université d'Ottawa. Il s'agissait d'un encadrement portant essentiellement sur les stratégies propres à l'écrit puisqu'il s'agit d'un Centre d'aide à la rédaction de travaux universitaires.

Pour les trois programmes de mentorat des facultés qui favorisaient une formation continue, les thématiques de formation prévues pour le semestre étaient les suivantes : la motivation, la gestion du temps, la préparation aux examens, la prise de notes, la gestion du stress, la lecture efficace, la rédaction écrite, la mémorisation et la concentration, la présentation orale, la recherche en bibliothèque, etc. Ce programme partagé ne signifie cependant pas que toutes les thématiques furent couvertes ou traitées de la même manière.

Tableau 2

Caractéristiques de formation pour chacun des programmes de mentorat

Programmes Formation	Sciences sociales et Arts (So-Art)	Sciences	Sciences de la Santé	Droit	CARTU
Une journée et demie	X	X	X		
Animée par des experts		X	X		X
Animée par les étudiants mentors	X				
Hebdomadaires	X				X
Bimensuels		X			
Sporadiques			X		
Rencontres à la demande des étudiants mentors				X	

LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

Tous les étudiants mentors des cinq programmes de mentorat sus-mentionnés ont été pressentis pour participer au projet de recherche. Il s'agit donc d'un choix intentionnel comme il se doit dans une démarche de recherche de nature qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2000). Ce choix est basé sur la notion que tous les participants doivent partager certaines caractéristiques issues du cadre théorique, notamment celles d'avoir agi comme étudiants mentors à l'Université d'Ottawa durant l'année 2002-2003 et se sentir libre de participer ou non au projet de recherche. À cet égard, ils ont été recrutés en respectant les modalités éthiques qui s'imposent en recherche lorsque des sujets humains sont sollicités. L'approbation déontologique ainsi qu'un exemple du formulaire de consentement sont d'ailleurs présentés en appendice A. Parmi les 32 étudiants mentors qui ont fait partie des programmes de mentorat, 14 ont accepté de participer à ce projet de recherche. Il se répartissent comme suit : 3 étudiants mentors du programme de la Faculté des sciences sociales et de la Faculté des arts, 4 étudiants mentors du programme de la Faculté des sciences, 4 étudiants mentors du programme de la Faculté des sciences de la santé, 1 étudiant mentor de la Faculté de droit civil et enfin, 2 étudiants mentors du CARTU. Ils étaient tous inscrits au premier cycle universitaire.

Les 14 participants ont effectué les deux premières modalités de la collecte de données en acceptant de répondre à un questionnaire et de participer à une entrevue. Par la suite, 3 participants se sont désistés. Il s'agit d'un étudiant mentor de la Faculté des sciences, un autre de la Faculté des sciences de la santé et enfin, de l'étudiant mentor de la Faculté de droit civil. Les 11 autres participants ont effectué la troisième modalité de collecte qui consistait en une analyse de construits personnels, alors que 9 participants ont complété les 4 modalités de collecte de données, soit en participant aussi à une analyse de construits de groupe. Les deux étudiants mentors qui se sont désistés de l'analyse de construits de groupe sont issus de la Faculté des sciences sociales et de la faculté des

sciences de la santé. Conséquemment, 9 participants ont participé à la collecte de données du début à la fin du processus (voir tableau 3). Les questionnaires et l'entrevue individuelle effectués avec ceux qui n'ont pas complété le processus de collecte de données ne seront utilisés que pour nourrir la réflexion inhérente à l'interprétation des données.

Tableau 3
Étudiants mentors ayant participé au projet de recherche

Collecte de données	Questionnaire avril-juin 2003	Entrevue individuelle avril-juin 2003	Analyse de construits individuelle juin-juillet 2003	Analyse de construits de groupe septembre à décembre 2003
	14 participants	14 participants	11 participants	9 participants
Sciences sociales et Arts	Sophie Camille Alexie	Sophie Camille Alexie	Sophie Camille Alexie	Sophie Camille
Sciences	Sandra Évelyn Sean Padek	Sandra Évelyn Sean Padek	Sandra Évelyn Sean	Sandra Évelyn Sean
Sciences de la santé	Anna Sylvie Thalie Michelle	Anna Sylvie Thalie Michelle	Anna Sylvie Thalie	Anna Sylvie
Droit	Monique	Monique		
Programme du CARTU	Marie Josée	Marie Josée	Marie Josée	Marie Josée

Afin de préserver l'anonymat des participants, les noms utilisés sont fictifs.

COLLECTE DE DONNÉES

En raison du type de recherche qualitative, une collecte de données multimodale a été prévue, ce qui a permis d'effectuer une triangulation³³ de données. Selon Savoie-Zajc (2000), « plusieurs modes de collecte de données compensent pour les limites de chacun pris individuellement » (p.195). De plus, plusieurs modes de collectes permettent une complémentarité ; « l'un faisant ressortir des aspects que l'autre ne peut aborder » (Ibid., p.187) ou encore l'un permettant de préciser l'autre. De fait, toujours selon Savoie-Zajc, la triangulation poursuit deux objectifs principaux. « Le premier est de permettre au chercheur d'explorer le plus de facettes possibles du problème étudié en recueillant des données qui vont faire ressortir des perspectives diverses, ceci permettant de dégager une compréhension riche du phénomène analysé » (p.194). Cette prise en compte de diverses perspectives « constitue un autre moyen de s'assurer de l'objectivité, c'est-à-dire de la justesse des données » (Laperrière, 1997, p.371). Il s'agit, dans le contexte de la présente recherche, d'une objectivité entendue dans le sens de traduire le plus fidèlement possible le sens que les participants attribuent au mentorat étudiant. Le second objectif « vise à mettre la triangulation au cœur du processus de co-construction des connaissances et à renforcer l'objectivation du sens produit pendant la recherche » (Ibid., p.194). Ce processus de co-construction est d'autant plus important qu'il est au cœur de cette recherche de par la prise en compte des représentations des étudiants mentors d'abord effectuée de façon individuelle et ensuite en situation de groupe. En invitant le sujet à parler du mentorat d'abord de façon individuelle puis en groupe, le chercheur permet dans un premier temps d'engendrer une réflexion qui n'aurait pas eu lieu sans ce questionnement explicite alors que le travail de groupe assure une mise en exergue des éléments de co-construction initiale communs qui deviennent donc objets de consensus, une deuxième étape qui leur confère une force encore plus grande. Habermas (1987) cité

³³ Huberman et Miles (1991) définissent le concept de triangulation comme un recueil de plusieurs données issues de modalités différentes (entretiens, observations, etc.) effectuées par le chercheur, en vue de corroborer ses résultats et de minimiser les biais.

par Savoie-Zajc, (2000) précise que ce processus de co-construction constitue le *procès d'intercompréhension*, faisant « référence à la dynamique humaine qui s'établit entre des personnes qui souhaitent communiquer et qui, au cours de leur contact, cherchent à être comprises l'une de l'autre » (p.194).

Par ailleurs, la collecte de données se divise en deux phases principales. La première phase se veut un temps d'exploration des représentations des étudiants mentors. Elle est constituée de deux outils, soit un questionnaire et une entrevue individuelle semi-structurée, alors que la deuxième phase se veut un temps d'approfondissement des représentations des étudiants mentors. Elle est aussi constituée de deux outils, soit une analyse de construits personnels (Kelly, 1955) et une analyse de construits de groupe. Ainsi, les réponses au questionnaire, la retranscription écrite des entrevues individuelles, les analyses de construits personnels et les analyses de construits de groupe, sont autant d'éléments qui ont servi à enrichir l'analyse des données par une mise en relation de chacune d'elles. Afin de faciliter la lecture et pour permettre de bien faire sentir le déroulement où chacun des instruments sert à celui qui suit, ces quatre outils qui constituent les 4 temps de collecte de données sont présentés individuellement accompagnés de la démarche d'analyse utilisée pour chacun des outils.

Questionnaire

La première des collectes de données a consisté à proposer aux participants de répondre à un questionnaire à questions ouvertes portant sur leurs représentations du mentorat propres à leur rôle et à leur pratique. Ce questionnaire constitué de onze questions ouvertes a été élaboré par la chercheure. Pour constituer ce questionnaire, la chercheure s'est inspirée du questionnaire intitulé *Mon enseignement préféré* conçu par Bélair (1999) dans le cadre de la formation continue des enseignants. Afin de valider le questionnaire présenté aux participants, un professeur de la Faculté d'éducation ainsi que

cinq étudiants de l'Université d'Ottawa qui travaillent à temps partiel auprès d'étudiants ayant un handicap ou des difficultés d'apprentissage ont été invités à répondre au questionnaire. Ils devaient identifier le niveau de clarté et la pertinence des questions au regard du but cherché par le questionnaire, soit l'identification des représentations des mentors au regard de leur rôle. Leurs conseils ont été considérés pour permettre la version finale du questionnaire tel que présenté ci-dessous, laquelle version a aussi été validée à nouveau par 10 autres étudiants de troisième année universitaire ayant déjà agi en tant que tuteurs auprès d'étudiants de première année. Le questionnaire a de plus été traduit en anglais afin de respecter la langue privilégiée par chacun des participants. Le questionnaire a été répondu par écrit par tous les participants prenant part à la présente recherche. Ceux-ci étaient libres de répondre à leur guise, dans leurs mots et dans la langue de leur choix, soit en français ou en anglais. Ils étaient aussi libres de répondre aux questionnaires en format papier ou électronique.

Au plan du contenu, le questionnaire se veut un outil ayant pour objectif de permettre aux participants d'effectuer une première réflexion sur leur rôle et leur pratique en tant qu'étudiant mentor. Plus spécifiquement, il devait permettre à chaque participant de poser une réflexion sur ses propres représentations au regard du programme de mentorat, tant au plan des besoins des étudiants rencontrés, de l'accompagnement offert, de leurs préoccupations dans leur rôle d'étudiant mentor, des qualités essentielles pour être un bon étudiant mentor, qu'au plan de leur philosophie du mentorat en contexte universitaire. À ce titre, il vise davantage à offrir des éléments de réponse à la première question de recherche, c'est-à-dire : Quelles sont les représentations qui guident les étudiants mentors au regard de leur rôle et de leur pratique ? Chaque question du questionnaire est présentée dans le tableau 4 ci-dessous avec la justification qui permet de faire le parallèle avec la question de recherche qui a motivé l'élaboration de ce questionnaire.

Tableau 4

Questions du questionnaire mises en parallèle avec la notion de rôle et/ou de la pratique de l'étudiant mentor

Q 1. Selon votre expérience, dans les cours offerts par votre département, quel est en général le type d'activités d'apprentissage proposé aux étudiants ?	Mise en contexte
Q 2. Comment avez-vous accompagné les étudiants au regard de ce type d'activité ?	Question orientée sur comment l'étudiant mentor procède Lien avec sa pratique
Q 3. D'après vous, à quoi peut-on attribuer l'échec scolaire d'un étudiant ? Indiquez au moins deux facteurs considérés les plus importants.	Compréhension des besoins des étudiants Lien avec leur rôle
Q 4. Comment avez-vous accompagné l'étudiant au regard de ces facteurs d'échec ?	Question orientée sur comment l'étudiant mentor procède Lien avec sa pratique
Q 5. D'après votre expérience, que devrait être le rôle premier du mentor auprès des étudiants ?	Question spécifique au rôle
Q 6. Quelle est votre préoccupation principale à l'égard de ce rôle ?	Question spécifique au rôle
Q 7. Expliquez quelles sont, selon vous, les qualités essentielles pour être un bon mentor ?	Question liée à la compréhension du rôle et de la pratique d'un étudiant mentor.
Q 8. Comment gérez-vous une activité de mentorat ?	Question spécifique au rôle et à la pratique au niveau de la gestion
Q 9. D'après votre expérience, comment devrait réagir un mentor si un groupe d'étudiants ou un étudiant en particulier ne répond pas à l'activité proposée ?	Ibid.
Q 10. Comment définiriez-vous votre philosophie du mentorat en quelques lignes ?	Question spécifique au rôle de l'étudiant mentor pris dans son sens le plus large.

Démarche d'analyse du questionnaire

Chaque questionnaire a d'abord été lu afin de dégager des éléments de réflexion à approfondir sous forme d'entrevues individuelles semi-structurées auprès de chacun des

participants. Ainsi, pour chacun des participants, la chercheuse avait noté sous chaque réponse des éléments à préciser. À titre d'exemple, si une des réponses portant sur l'accompagnement, mentionnait : « je fais de l'écoute active », la chercheuse notait la question qu'elle comptait poser lors de l'entrevue semi-structurée, à savoir : « Tu as mentionné que tu faisais de l'écoute active, peux-tu préciser ce que tu veux dire par *faire de l'écoute active* ? ». Ce questionnaire a donc permis de préparer l'entrevue semi-structurée à effectuer individuellement avec chacun des participants. Chacune des entrevues était singulière puisque issue des réponses différentes réalisées au questionnaire. Par ailleurs, un deuxième temps d'analyse du questionnaire a aussi été effectué lorsque les entrevues semi-structurées furent complétées. Cette démarche d'analyse est explicitée à la section intitulée *démarche d'analyse de l'entrevue semi-structurée*.

Entrevue individuelle semi-structurée

Une deuxième collecte de données a consisté à effectuer une entrevue individuelle semi-structurée. Celle-ci est retenue parce qu'elle est « l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites, la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation » (Poupart, 1997, p.175). De plus, selon Poupart (1997), dans la mesure où l'acteur est considéré représentatif de son groupe ou d'une fraction de celui-ci, l'entrevue permet de cueillir des informations qui ne pourraient pas être obtenues autrement. Dans la présente recherche, cette représentation semble effective puisque ce sont 14 participants issus de 5 programmes de mentorat, qui ont effectué l'entrevue semi-structurée, ce qui correspond à près de la moitié de tous les étudiants mentors ayant agi comme tel durant l'année 2002-2003.

L'entrevue semi-structurée offre aussi la possibilité d'approfondir une réponse transmise par le sujet par l'élaboration d'autres questions qui suivent la réflexion qui a cours au fur et à mesure de l'entrevue (Savoie-Zajc, 2000). Cette façon de procéder a permis de couvrir l'ensemble du sujet tout en respectant aussi le temps prévu avec les

participants, soit approximativement une heure d'entrevue. En ce sens, l'entrevue semi-structurée qui a contribué à compléter les réponses émises lors du questionnaire a aussi permis aux participants d'offrir une première définition de leurs représentations de l'accompagnement en tant qu'étudiant mentor et d'amorcer une réflexion sur leur *métier* d'étudiant mentor. Un exemple des réponses émises au questionnaire jumelé à l'entrevue semi-structurée est présenté en appendice B. Afin de permettre aux lecteurs de suivre le processus d'analyse avec plus d'aisance tout en ayant un fil conducteur, lorsqu'il s'agit de l'analyse de collecte de données individuelles, les exemples présentés sont tous issus d'un même répondant, soit de Sean.

Par ailleurs, ce type d'entrevue « se prépare en établissant un schéma d'entrevue qui consiste en une série de thèmes pertinents à la recherche et qui sont abordés pendant la rencontre » (Poupart, 1997, p.175.). Tel que mentionné ci-dessus, ce schéma a été élaboré à partir du questionnaire complété par les participants. À ce titre, les thèmes retenus pour l'entrevue visaient à cerner plus en profondeur les représentations des participants au regard de leur rôle et de leur pratique comme étudiant mentor. Puisque le questionnaire ne ciblait pas précisément la question de la formation requise par ces derniers, une question a été ajoutée en ce sens. Incidemment, cette entrevue individuelle semi-structurée avait pour objectif d'approfondir les réponses émises au questionnaire par chacun des participants, les amener à préciser leurs propos et/ou les concepts mentionnés. Elle avait aussi pour objectif d'inviter le participant à mentionner et préciser ses besoins en terme de formation pour mieux accompagner les étudiants qui requièrent son aide. À ce titre, les participants qui n'ont pas, lors de l'entrevue semi-structurée, traité explicitement du sujet de la formation étaient invités à répondre à la question suivante : « Selon vous, quel type et quel contenu de formation les étudiants mentors ont-ils besoin pour accompagner les étudiants ? ». Enfin, elle avait également pour objectif de dégager des thématiques pour l'étape subséquente, celle de l'analyse de construits personnels.

Démarche d'analyse de l'entrevue semi-structurée

Les entrevues ont été enregistrées sur magnétophone à cassette et ensuite retranscrites mot à mot afin d'assurer l'adéquation des propos des participants. D'ailleurs, deux participants ont choisi de relire le verbatim de leur entrevue afin d'en confirmer l'adéquation, les autres se déclarant satisfaits sans éprouver le besoin de relire. Une fois les entrevues terminées et tous les verbatims retranscrits, elles ont été analysées en deux temps, d'abord pour identifier les éléments devant servir à initier l'analyse de construits personnels, ensuite pour faire émerger les représentations des mentors sous quatre rubriques distinctes.

Ainsi, dans un premier temps, l'analyse a été effectuée afin d'identifier les éléments devant être utilisés pour l'élaboration des deux analyses de construits personnels effectuées avec chacun des participants, l'une portant sur l'accompagnement, l'autre sur la formation. Plus précisément, à partir des réponses émises par chacun des participant à l'entrevue, la chercheuse a identifié une liste d'éléments qui correspondaient spécifiquement à leurs représentations de l'accompagnement effectué à titre d'étudiant mentor auprès de leurs pairs ainsi que des éléments correspondant à leur besoin de formation pour accompagner les étudiants qui requièrent leur aide. En conséquence, deux listes d'éléments (liste propre à l'accompagnement et liste propre à la formation) ont été constituées pour chacun des participants (voir Appendice C). Ces deux listes ont servi à initier les analyses de construits personnels effectués à partir de la grille répertoire de Kelly telle que présentée dans le chapitre précédent. L'utilisation de cette grille dans le contexte de la présente recherche est précisée dans la section qui suit.

Afin de satisfaire le critère méthodologique de confirmation (Savoie-Zajc, 2000) qui permet une certaine objectivité, une collègue expérimentée en codification des données a aussi effectué le même travail d'identification des éléments propres à l'accompagnement pour chacun des questionnaires et entrevues individuelles qui s'y rattachent. Par la suite, les éléments identifiés par chacune ont été comparés. Lorsqu'un élément apparaissait de manière plus ou moins explicite, une vérification à deux a été

effectuée afin d'identifier dans quel sens nous devons nous ajuster, ce qui signifie garder, rejeter ou ajouter un élément. La liste des éléments personnels à chaque participant servira par conséquent à la prochaine étape de l'analyse. Les tableaux 5 et 6 présentent les listes de Sean.

Tableau 5

Exemple d'une liste des éléments propres à l'accompagnement : le cas de Sean

Identifier le problème (trouver la cause)
Référer au Centre d'entraide lorsqu'il s'agit de difficulté à assimiler la matière
Référer aux différentes ressources de l'université (Professeur, assistant à l'enseignement, Centre d'aide, Service de l'aide financière)
Discuter, parler avec les étudiants pour les aider à trouver des solutions lorsqu'il s'agit de situations personnelles
Du counselling académique
Aider au plan de la gestion du temps
Aider au plan de la motivation
Aider au plan de la confiance en soi
Établir une relation d'aide avec l'étudiant
Pouvoir aider à l'appropriation de la matière lorsque c'est possible, lorsque je connais la matière
Aider à l'appropriation des contenus pour établir lien de confiance, pour identifier d'autres problèmes s'il y a lieu
Aider les étudiants à mettre les choses en perspective face aux examens, aux quiz (éviter de se mettre trop de pression)
Développer des méthodes d'étude pratiques
Sensibiliser les étudiants à l'importance des stratégies d'étude
Écouter les étudiants, prendre le temps d'être présent auprès d'eux.
Leur proposer des stratégies personnelles basées sur ma propre expérience et d'autres stratégies moins personnelles, leur permettre de faire un choix
Être empathique à leur préoccupation de par le fait qu'on sait c'est quoi l'expérience universitaire
Être un modèle dans le quotidien pas simplement lors des heures de travail au programme de mentorat
Être un modèle lorsqu'on accompagne les étudiants au plan académique
Permettre à l'étudiant d'exprimer ses émotions profondes, l'accueillir là-dedans
Préserver la confidentialité (lien de confiance)
Faire en sorte que les étudiants identifient un but, une tâche à accomplir
Donner mon opinion personnelle, basée sur mon propre vécu d'étudiant
Transmettre le savoir-faire étudiant qui assure le succès universitaire sur le plan personnel, social et académique
Accompagnement de type <i>grassroots</i> (voir réponse à la question 11 de l'entrevue)

Tableau 6*Exemple d'une liste des éléments propres à la formation : le cas Sean*

Apprendre à partir de l'expérience de d'autres mentors, de d'autres facultés
Une formation théorique sur les stratégies d'étude (préparation aux examens; de gestion de temps; de mémorisation; de gestion du stress; du comment lire, etc.)
Une formation pratique
Un peu sur le counselling (relation d'aide individuelle)
Un suivi (formation) au deux semaines
Sur la communication (identifier les mots importants; la gestuelle, savoir poser des questions)
Apprendre en faisant des mises en commun, échanger, partager des idées, des expériences
En terme d'accompagnement, avoir quelqu'un à qui on peut se référer lorsqu'on a des questions
Accompagnement en groupe (<i>team building</i> , apprendre à se connaître).

Ces deux listes ont été reprises pour initier les deux analyses de construits personnels effectuées avec Sean.

En parallèle à ce travail d'élaboration, un deuxième temps d'analyse a servi à identifier les unités de signification³⁴ soulevées par les questions de l'entrevue qui touchaient essentiellement quatre rubriques³⁵, à savoir 1) les représentations des participants à l'égard des facteurs qui contribuent à l'échec scolaire, 2) leurs représentations à l'égard de l'accompagnement qu'ils ont offert en tant que mentor, 3) leurs représentations à l'égard de leur rôle, de leurs préoccupations face à celui-ci et des qualités essentielles à ce rôle, et 4) leurs représentations à l'égard de leur philosophie générale du mentorat et du style de mentorat que l'université devrait développer. Ces quatre rubriques sont analysées en reprenant respectivement les réponses émises aux questions correspondantes du questionnaire et de l'entrevue semi-structurée. Le choix de poursuivre l'analyse en ce sens a été fait en vue de permettre une prise en compte plus

³⁴ Selon Giorgi (1997), une unité de signification se veut un « terme purement descriptif qui signifie qu'une certaine signification, pertinente pour la recherche et à préciser par la suite, est contenue dans l'unité isolée. Sur le plan opératoire, les unités de signification appropriées se constituent à la lente relecture de la description ; chaque fois que le chercheur perçoit un changement de sens, il repère l'endroit puis continue sa lecture jusqu'à l'unité de signification suivante, et ainsi de suite » (p.354).

³⁵ Une rubrique constitue un thème spécifique relatif à l'une ou l'autre des questions d'entrevue. À ce titre, une rubrique peut référer à une seule question d'entrevue, alors qu'une autre rubrique peut référer à deux questions.

large des représentations des participants à l'égard du mentorat et ainsi favoriser une triangulation des données lors de l'interprétation des résultats.

Pour effectuer cette analyse, la chercheuse a identifié les unités de signification correspondantes à chacune des quatre rubriques tout en relevant les régularités inhérentes à ces unités, lesquelles ont donné lieu à des catégories et à quelques sous-catégories. Les démarches d'élaboration des catégories et de codification des unités de signification sont décrites ci-dessous.

Une première lecture des transcriptions a permis de relever les principales catégories, c'est-à-dire le dénominateur commun permettant de couvrir une série d'énoncés (Deslauriers, 1991) et ce, pour chacune des rubriques prises individuellement. À titre d'exemple, pour la première rubrique portant sur les représentations des mentors à l'égard des principaux facteurs d'échec scolaire, quatre catégories ont émergé par une prise en compte des similitudes entre les données et en repérant les termes récurrents sans pour autant omettre les énoncés isolés. Il s'agit des 4 catégories *facteurs personnels*, *facteurs d'apprentissage*, *facteurs d'adaptation aux exigences universitaires* et enfin, *facteurs sociaux*. Lorsque plusieurs unités de signification apparaissaient sous une même catégorie, une deuxième opération a consisté à les décomposer en sous-catégories et ce, afin de rendre leur analyse possible. La désignation des catégories et des sous-catégories a été effectuée en tenant compte du cadre théorique et de la recension des écrits, ce qui permet, selon Savoie-Zajc (2000), d'adopter une position dite inductive modérée. Sans lier le chercheur au cadre théorique et à la recension des écrits, cette position reconnaît leur place et leur influence sur l'analyse des données, notamment lorsqu'il s'agit de définir les catégories et les sous-catégories qui émergent en concepts. Ainsi, dans l'exemple précédent, la catégorie *facteurs d'apprentissage* a été divisée en deux sous-catégories, soit les *stratégies de gestion des ressources* et les *stratégies cognitives*, en référence à la définition des stratégies d'apprentissage exposée dans le cadre théorique. Puisque le chercheur n'est pas lié par le cadre théorique, la grille d'analyse peut « être enrichie si d'autres dimensions ressortent des données » (Savoie-Zajc, p. 188). C'est ainsi que des catégories telles que *savoir être* et *savoir faire* ont pu émerger.

En ce qui concerne la codification des informations en unités de signification, elle a été effectuée en découpant et en isolant les informations obtenues qui, dans un second temps, ont été classées avec d'autres du même genre pour enfin faire émerger une catégorie ou une sous-catégorie. Tel que précisé par Deslauriers (1991), les unités de signification peuvent être aussi bien un mot, qu'un groupe de mots ou de phrases qui possède un sens complet en lui-même. Ainsi, des codes descriptifs (Huberman et Miles, 1991), tels que *examen*, *notes*, *temps*, résumant des segments d'information ont été notés au fur et à mesure de l'analyse. Il s'agit de codes qui ne « suggèrent aucune interprétation, mais seulement l'attribution d'une classe de phénomènes à un segment de texte » (p. 97). D'autres types de codes, plus inférentiels et explicatifs (Huberman et Miles) ont aussi été utilisés afin d'illustrer un *thème* décelé par la chercheure en déchiffrant la signification de différents segments d'information. Un exemple de ce type de thème est *savoir faire*. Tel que précisé par Huberman et Miles, toute cette opération de codification permet de « (...) de regrouper des éléments disparates en un tout plus significatif » (p. 98).

Le résultat de ce processus d'identification des unités de signification en catégories et parfois en sous-catégories est présenté sous forme de tableau et d'analyse au chapitre des résultats. Les unités de signification irrégulières ont aussi été retenues afin de rendre compte des caractéristiques propres à chacun des participants. Enfin, les résultats de cette codification ont été révisés par un juge externe expert en codification des données afin de rencontrer, encore une fois, le critère méthodologique de confirmation. Ce travail de révision a amené la chercheure à modifier l'appellation de certaines catégories.

Analyse de construits personnels

La troisième modalité de collecte de données consiste en une analyse de construits découlant de la théorie des construits personnels de Kelly (1955). Tel que discuté dans le cadre théorique, cette analyse, d'abord développée pour répondre aux enjeux de la psychothérapie, s'adapte facilement à l'étude du changement. L'analyse de construits

s'explique en ce qu'elle permet d'étudier de quelle manière les participants ont, à travers leur expérience d'étudiants mentors, construit leurs représentations de leur rôle de mentor. L'analyse de construits part de la prémisse que l'humain reconstruit sa perception d'une situation en fonction de ses échanges avec celle-ci et que cette reconstruction affecte son agir subséquent dans la situation. La présente recherche examine donc l'état de cette reconstruction suite à une année d'expérience en tant qu'étudiant mentor.

Les analyses de construits (accompagnement et formation) ont été effectuées en utilisant la grille répertoire de Kelly (1955). Bien que la composition de cette grille et son utilisation ont été expliquées dans le cadre théorique dans la section portant sur l'analyse de construits, son fonctionnement est maintenant précisé en lien avec le contexte du mentorat étudiant. Ainsi, c'est à partir de leur liste des éléments des entrevues semi-structurées que deux analyses de construits personnels ont été effectuées de manière successive avec chacun des participants, l'une portant sur l'accompagnement des étudiants et l'autre, sur la formation des étudiants mentors. Les questions qui ont orienté chacune des analyses de construits sont les suivantes : 1) De quelles façons concrètes, les mentors peuvent-ils accompagner les étudiants ? 2) Quels sont les éléments de formation dont les mentors ont besoin? Chacune des analyses de construits d'une durée approximative d'une heure trente a été effectuée dans une même journée.

A. L'utilisation de la grille

La grille permet de découvrir les représentations de l'étudiant mentor sur chacune de ces deux questions. Tout le processus d'analyse de construits s'effectue manuellement à l'aide de petites fiches cartonnées sur lesquelles les éléments sont énumérés. Dans un premier temps, le participant est invité à relire sa liste d'éléments issue de l'entrevue et d'identifier ceux qui sont spécifiques à la question posée, soit de repartir de zéro et de dresser une liste d'éléments concernant la dite question. Il peut également, soit ajouter d'autres éléments ou en retrancher de sa liste préliminaire. De fait, tel que précisé par Chevalier (2005), il est possible de laisser les participants déterminer les éléments. Bien qu'il ne soit pas rare que ceux-ci soient fournis par le chercheur, Yorke (1978) mentionne

qu'il est important qu'ils soient choisis avec soin et qu'ils soient représentatifs du domaine à l'étude. Selon Jankowicz (2004), « the best set of elements is one that covers the whole field of the topic evenly » (p. 29). Dans la présente recherche, les éléments répondent à ce critère puisque, tel que précisé précédemment, ils ont été élaborés à partir des réponses émises par les participants au questionnaire et à l'entrevue individuelle. Ainsi, chaque élément est déjà retranscrit sur une fiche cartonnée avant la rencontre. La pile de fiches ainsi constituée est présentée aux participants avec des fiches vierges pour qu'ils puissent en ajouter à leur guise. Si plusieurs éléments d'un même domaine ressortent, comme cela fut le cas pour tous les participants, il leur est proposé de les regrouper par thématiques³⁶ en piles et de nommer celles-ci de façon à représenter tous les éléments de chaque pile. Un minimum de 6 thématiques et un maximum de 12 est requis afin de faciliter le processus d'élaboration des construits (Chevalier, 2005) sous forme de grille répertoire.

Dans un deuxième temps, à partir de cette énumération d'éléments thématiques placée dans une première rangée, l'étudiant mentor est invité à générer des construits. À cette fin, une première pige aléatoire d'une triade de ces éléments est effectuée. Le participant élabore ses construits en repérant, au sein de cette triade, quels deux éléments vont ensemble (ex : Accompagnement de type *grassroots* et Combiner tutorat et mentorat³⁷) et en nommant quelle caractéristique (quel construit) distingue ces deux éléments du troisième (ex. plus important). Chaque fois qu'une caractéristique est ainsi nommée, le participant doit identifier la caractéristique opposée (ex : moins important) qui qualifie avec justesse l'élément qui a servi d'opposé (ex : Référer aux ressources de l'université). Comme on l'a vu dans le chapitre précédent, cette démarche de distinction, de similitude et de différence permet l'élaboration d'un construit bipolaire. Dans l'exemple ci-dessous, le premier construit élaboré par Sean (tableau 5) est *Plus important/Moins important*. La ressemblance issue de la comparaison des deux éléments devient le *construit émergeant* tandis que l'autre construit devient le *construit implicite*. Ce construit à deux termes (ex. Plus important/Moins important) est placé sur une fiche

³⁶ Une thématique constitue le nom donné à une pile d'éléments d'un même domaine.

³⁷ L'exemple de l'analyse de construits portant sur l'accompagnement effectuée avec Sean est présenté ci-dessous.

cartonnée qui forme une première colonne d'une grille à double entrée, les éléments formant la première rangée. Des triades aléatoires sont ainsi générées jusqu'à ce que aucun nouveau construit n'émerge. Pour générer ces triades aléatoires, la chercheuse a choisi d'utiliser, au fur et à mesure du déroulement de chacune des analyses de construits, le logiciel RepGrid³⁸ puisque ce logiciel génère ces triades. L'utilisation de ce logiciel a permis de diminuer les biais possibles advenant que la chercheuse ait dû procéder elle-même aux choix des entités triadiques. Pendant le processus d'élaboration des construits, on peut questionner les participants pour les amener à préciser leur pensée si les construits qui émergent sont soit trop abstraits soit trop concrets. Deux techniques peuvent être alors utilisées; la technique ascendante (pourquoi est-ce important pour toi ?) pour amener le sujet à passer du concret vers quelque chose de plus abstrait ou la technique descendante (donne-moi un exemple) pour, à l'opposé, amener le sujet à passer de l'abstrait au concret (Chevalier, 2005).

Dans un troisième temps, le participant examine comment chacun des éléments de sa liste d'éléments se comporte au regard de chacun des construits qu'il vient de générer en accordant une valeur (de 1 à 9, où 1 = pareil au premier terme du construit et 9 = pareil au second terme) à chacun des éléments. Afin de faciliter la compréhension de la démarche utilisée pour les analyses de construits personnels, un exemple complet du processus d'élaboration d'une analyse de construit portant sur l'accompagnement effectuée auprès de Sean est exposé ci-dessous et suivi de l'interprétation qui en découle.

B. Exemple d'une analyse de construit : le cas de Sean

L'analyse a été réalisée le 5 juin 2003. Les éléments et les construits qui en sont issus sont présentés dans le tableau 7, tels qu'ils sont apparus à la fin de l'analyse de construits. Dans un premier temps, tout le processus qui permet l'élaboration des thématiques et des construits est exposé et suivi dans un second temps, par les

³⁸ Le programme informatisé RepGrid fait partie d'une série de programmes élaborés initialement par Slater (1977) et adaptés et rendus disponibles de manière virtuelle par Gaines, Shaw (2004) afin de permettre l'analyse des composantes principales, notamment en fournissant des « données sur les relations entre les construits, entre les éléments et entre les construits et les éléments » Blowers et O'Connor (1996, p.114).

représentations schématiques (dendrogrammes) et graphiques constituées à l'aide du logiciel RepGrid. Ces deux représentations sont accompagnées d'une interprétation.

Tableau 7

Grille répertoire portant sur l'accompagnement : le cas de Sean

Thématiques Construits	Atteinte objectifs concrets	Développer méthodes d'études	Jumeler mentorat et tutorat	Partage expériences universitaires	Support personnel /émotionnel	Accompagne- ment Type <i>Grassroots</i>	Référer ressources université
Moins imp 1	4	7	8	9	9	6	5
Plus imp 9							
Institution 1	8	7	7	9	9	6	1
Étudiants 9							
Quoi 1	7	6	7	9	8	6	1
Comment/ Pourquoi 9							
Concret 1	1	3	4	5	6	9	2
Abstrait 9							
Cognitif 1	1	3	5	7	9	6	5
Affectif 9							
Instauré 1	3	1	9	6	2	3	1
À instaurer 9							

1. Processus d'élaboration des éléments

La première étape consiste à identifier les éléments et le cas échéant, les thématiques, propres au sujet traité qui serviront à l'élaboration des construits. La chercheuse pose alors la question suivante : De quelles façons concrètes, les mentors peuvent-ils accompagner les étudiants ? Elle l'invite à dresser une liste d'éléments en lien avec l'accompagnement. De plus, elle lui présente la liste des éléments identifiés à partir des réponses émises au questionnaire et lors de l'entrevue semi-structurée, lui indiquant qu'il peut l'utiliser à sa guise ou ne pas l'utiliser du tout.

Sean demande s'il y a une limite d'éléments d'accompagnement. *Est-ce que je peux en mettre comme je veux. Est-ce que ça peut être ce que j'ai fait et aussi ce que je pense qu'on devrait faire ?* La chercheuse répond par l'affirmative. Sean reprend la liste des éléments présentée. Il commence en lisant chacune des fiches. Il n'en ajoute aucun et mentionne qu'effectuer un type de mentorat *grassroots* est très important. Il précise qu'il s'agit d'un élément qui *englobe tous les autres*.

Lorsqu'il a terminé, la chercheuse lui demande de regrouper la liste des éléments en un minimum de 6 piles ou plus et de les nommer par un terme représentatif, en fait de leur apposer un titre. Il constitue d'abord 8 piles. Il procède en silence. Pour nommer les piles, il demande de l'aide : *Est-ce que c'est cela ?* La chercheuse le questionne afin de l'aider à préciser sa pensée. Il précise certaines d'entre elles. Il décide d'éliminer la pile *Identification du problème*, précisant que « *cela va de soi, c'est évident. Pas besoin d'en faire une pile. Cela fait partie de chaque rencontre* ». Il décide alors de placer cet élément sous la thématique *Support personnel/émotionnel*. Tout au long du processus, la chercheuse enregistre et note tous les propos de Sean. Le verbatim est présenté ci-dessous.

Lorsqu'il est satisfait du résultat, les thématiques sont retranscrites à l'ordinateur en utilisant le logiciel RepGrid. La chercheuse propose ensuite de commencer le processus de comparaison des thématiques. Une fois que les piles sont complétées et nommées, il n'y revient pas pour en évaluer leur contenu. Il s'agit des 7 thématiques suivantes constituées des éléments issus de la liste de départ.

1) Partage expériences universitaires

Selon Sean, dans cette thématique, *il y a toute la dimension être un mentor naturel, être un mentor modèle.*

- ✓ Leur proposer des stratégies personnelles basées sur ma propre expérience et d'autres stratégies moins personnelles ; leur permettre de faire un choix
- ✓ Être empathique à leurs préoccupations de par le fait qu'on sait c'est quoi l'expérience universitaire
- ✓ Être un modèle dans le quotidien pas simplement lors des heures de travail au programme de mentorat
- ✓ Donner mon opinion personnelle basée sur mon propre vécu d'étudiant
- ✓ Transmettre le savoir-faire étudiant qui assure l'intégration, le succès universitaire sur

le plan personnel, social et académique

2) Jumelage mentorat/tutorat

- ✓ Pouvoir aider à l'appropriation de la matière lorsque c'est possible, lorsque je connais la matière
- ✓ Aider à l'appropriation des contenus pour établir un lien de confiance et pour identifier d'autres problèmes s'il y a lieu

3) Support personnel/émotionnel

- ✓ Discuter, parler avec les étudiants pour les aider à trouver des solutions lorsqu'il s'agit de situations personnelles
- ✓ Établir une relation d'aide avec l'étudiant
- ✓ Identifier le problème (en trouver la cause)
- ✓ Aider au plan de la confiance en soi
- ✓ Permettre à l'étudiant d'exprimer ses émotions profondes, l'accueillir là-dedans
- ✓ Aider les étudiants à mettre les choses en perspective face aux examens, aux quiz (éviter de se mettre trop de pression)

4) Développer des méthodes d'études

« Celui-là englobe beaucoup de contenus, c'est pas si simple que cela »

- ✓ Du counselling académique
- ✓ Aider au plan de la gestion du temps
- ✓ Aider au plan de la motivation
- ✓ Développer des méthodes d'étude pratiques
- ✓ Être un modèle lorsqu'on accompagne les étudiants au plan académique
- ✓ Sensibiliser les étudiants à l'importance des stratégies d'étude
- ✓ Écouter les étudiants ; prendre le temps d'être présent auprès d'eux.
- ✓ Préserver la confidentialité (lien de confiance)

5) Référer à d'autres ressources de l'université

- ✓ Référer au Centre d'entraide lorsqu'il s'agit de difficultés à assimiler la matière
- ✓ Référer aux différentes autres ressources de l'université (Prof, AE, Centre d'entraide, Services de l'aide financière)

6) Accompagnement de type *grassroots*

Selon les propos de Sean, cet élément intègre l'idée de *« laisser les mentors être mentors. C'est la philosophie derrière le mentorat. Ne pas se faire dicter à la lettre quoi faire et comment faire, donner de la latitude »*.

7) Atteinte d'objectifs concrets

- ✓ Faire en sorte que les étudiants identifient un but, une tâche à accomplir

Selon Sean, c'est ce qui doit être proposé à la fin d'une session d'accompagnement.

L'étudiant doit sortir avec un objectif à atteindre, quelque chose de spécifique à travailler.

2. Processus d'élaboration des construits

Tel que présenté dans l'exemple ci-dessous, c'est le processus de comparaison des triades qui permet l'élaboration des construits bipolaires.

Premier construit : Moins important (1)/ Plus important (9)

Triade de thématiques proposées : *Accompagnement de type grassroots*, *Combiner tutorat et mentorat*, *Référer à d'autres ressources de l'université*

Sean mentionne que *Accompagnement de type grassroots* et *Combiner tutorat /mentorat* sont plus importants que *Référer à d'autres ressources de l'université*. Il décide donc d'en faire un construit. Par la suite, il hésite à les ordonner selon leur importance : *Certaines ont la même importance, est-ce que je peux les mettre côte à côte ?* La chercheuse lui explique qu'après cette étape, il aura à accorder une valeur à chacune et qu'il pourra leur mettre la même valeur s'il le veut. Parvenu à cette étape, Sean indique des valeurs qui se situent toutes entre 4 et 9. *Le moins important: Atteinte d'objectifs concrets* se situant à 4 et *le plus important* (valeur 9) étant le *Support personnel /émotionnel* et le *Partage d'expériences*.

Deuxième construit : Institution/ Étudiants (1à 9)

Triade proposée : *Support personnel/émotionnel*, *Atteinte d'objectifs concrets*, *Accompagnement de type grassroots*.

Sans hésiter, Sean mentionne que le *Support personnel/émotionnel* et l'*Atteinte d'objectifs concrets* vont ensemble ; tous les deux sont directement liés à l'individu. Tandis que l'*Accompagnement de type grassroots* ça concerne l'institution qui doit donner des lignes directrices par rapport au mentorat pour que les mentors s'approprient leur rôle. C'est l'aspect plus philosophique. Il ajoute que c'est aussi la responsabilité de l'université de donner le contenu aux mentors, ce qu'ils veulent qu'on fasse, même si des fois on n'est pas trop d'accord avec eux.

En accordant une valeur aux thématiques, Sean se réajuste un peu. Il mentionne que bien que l'institution doive donner ses lignes directrices, le mentor qui intervient

avec l'étudiant doit pouvoir s'approprier ce qu'on attend de lui, mais en lien avec les besoins des étudiants. C'est pourquoi la thématique *Accompagnement de type grassroots* a une valeur de 6, donc plus orientée vers l'étudiant. La seule thématique qui est vraiment liée à l'institution est *Référer à d'autres ressources de l'université* (valeur de 1). En ce sens, selon Sean *l'Université doit nous préciser ce qu'elle attend de nous, quand il faut référer et à qui ?*

Troisième construit : Quoi/Comment/Pourquoi (1 à 9)

Triade proposée : *Partage expériences d'étudiants, Jumelage mentorat/tutorat, Référer à d'autres ressources de l'université*

Selon Sean, les thématiques *Partage expériences d'étudiants* et *Jumelage mentorat/tutorat* sont liées à l'expérience universitaire, à l'individu dans sa globalité. *L'accompagnement est orienté sur le comment et le pourquoi beaucoup plus que sur le quoi, même si parfois on a à travailler les contenus. Dans les faits, on accompagne par rapport à notre expérience, comment on a fait et ce qu'on propose, pourquoi aussi c'est important. Référer à d'autres ressources de l'université, c'est le back-up, c'est externe, c'est le quoi. Voici où tu pourrais aller. Une fois que l'étudiant est référé on ne travaille pas avec lui. C'est une information qu'on donne.* Ainsi, Sean met une valeur de 1 à cette thématique et des valeurs supérieures à 6 aux autres thématiques. Il réalise que finalement, *Accompagnement de type grassroots* et *Développer méthodes d'études* (valeur de 6), c'est très orienté sur le quoi, comment et pourquoi. Un jumelage de tout cela. Il met aussi dans cette même catégorie, *Atteinte d'objectifs concrets* et *Combiner mentorat et tutorat* (valeur 7). Il hésite d'ailleurs à mettre une valeur de 7 à ces deux derniers. Il choisit de le faire parce selon ses propos, c'est le comment et le pourquoi qui dominant, tout comme pour les deux autres, soit *Partage expériences d'étudiants* (valeur de 9) et *Support personnel/émotionnel* (valeur de 8).

Quatrième construit : Concret/Abstrait

Triade proposée : *Combiner mentorat et tutorat, Développer méthodes d'étude, Accompagnement de type grassroots*

Sean mentionne que *Combiner mentorat et tutorat* et *Développer méthodes d'études* vont ensemble parce que ces éléments touchent le rôle du mentor. Ce sont ses responsabilités. Par ailleurs, il ajoute que l'*Accompagnement de type grassroots*, c'est philosophique, ça englobe les responsabilités, mais ce n'est pas concret. C'est la dimension abstraite du mentorat, oui l'autre c'est concret. C'est ça concret et abstrait. De fait, seule cette dernière thématique est polarisée sous le construit abstrait (valeur de 9). Les autres thématiques sont sous la valeur de 6. Celle-ci est attribuée à *Support personnel/émotionnel*. Il précise que c'est à cause du côté complexe de la personne. Évidemment, Sean donne une valeur de 1 (concret) à la thématique *Atteinte d'objectifs concrets* et une valeur 2 à *Référer à d'autres ressources de l'université*. Enfin, les trois autres thématiques, soit *Combiner mentorat et tutorat*, *Développer méthodes d'étude* et *Partage d'expériences d'étudiants* reçoivent respectivement des valeurs de 3, 4 et 5.

Cinquième construit : Cognitif/Affectif

Triade proposée : *Support personnel/émotionnel*, *Référer aux différentes ressources de l'université*, *Atteinte d'objectifs concrets*

Sean revient à l'idée de dimension affective qu'il avait laissé tomber lors d'une autre triade. Selon ses propos, la thématique *Atteinte d'objectifs concrets* touche plus à un problème à résoudre. Tu pars avec quelque chose de concret à effectuer. C'est la même chose pour *Référer différentes ressources de l'université*. L'étudiant part avec quelque chose à faire. C'est cognitif, lié à la pensée, pas aux émotions. Le support personnel/émotionnel, bien c'est tout l'appui qui touche l'affectif, les émotions, c'est en lien avec toute la personne, sa complexité, la globalité. C'est plus large.

En mettant des valeurs, il se rend compte que la thématique *Référer aux différentes ressources de l'université* (valeur de 5) peut aussi être liée à de l'affectif. Les raisons pour référer ne sont pas nécessairement académiques, pis c'est pas seulement cognitif, même si l'étudiant part avec un lieu, un nom, une ressource à consulter. La même logique est utilisée pour mettre les valeurs aux thématiques suivantes : *Accompagnement de type grassroots* (valeur 6), *Partage expériences d'étudiants* (valeur

7), *Jumelage mentorat et tutorat* (Valeur 5). Par ailleurs, *Atteinte d'objectifs concrets* (Valeur 1) et *Développer méthodes d'études*, (valeur 3) sont en lien avec la dimension plus de la pensée, c'est cognitif.

Sixième construit : Accompagnement instauré/À instaurer

Pour le dernier construit, il est proposé à Sean de regarder l'ensemble des éléments et de choisir quelle triade il veut comparer et d'évaluer s'il y a un construit qui en émerge. Il commence à comparer toutes les thématiques en essayant d'identifier ce qui correspond à ses forces et à ses faiblesses, puis il décide de comparer les thématiques afin d'indiquer ce qui devrait être amélioré, puis il décide en s'attardant à la thématique *Jumelage mentorat/tutorat*, qu'il s'agit d'une thématique à instaurer (valeur 9), alors que les autres lui apparaissent *déjà instaurées*. En indiquant les valeurs, il s'aperçoit qu'à part cette dernière, seule la thématique *Partage d'expériences d'étudiants* (valeur 6) est plus ou moins instaurée. Les autres thématiques se situent sous 3. Deux sont particulièrement bien instaurées, soit *Développer méthodes d'étude* (valeur 1) c'est pourquoi les mentors sont le plus formés, et *Référer à d'autres ressources de l'université* (valeur 1) parce qu'il faut référer dès que ça touche à du tutorat. Bien que *L'accompagnement de type grassroots* (valeur 3) soit en bonne voie, Sean considère que c'est fragile. À cet effet, il mentionne : *je tiens à ce que ce soit à conserver et qu'on persiste dans ce sens*.

Une fois l'analyse de construits complétée et consignée à l'aide du programme informatisé RepGrid, il est possible de visualiser les résultats en vue de leur interprétation sous forme de dendrogramme appelé *cluster analysis* et sous forme de graphique cartésien intitulé *PrinCom*.

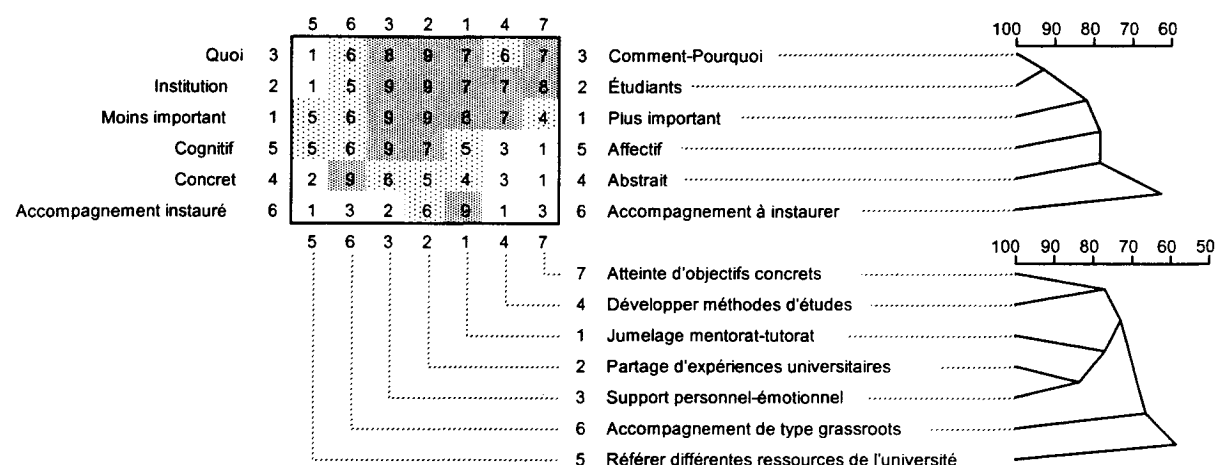
3. Représentations visuelles : dendrogramme et graphique cartésien

Les deux représentations visuelles présentées ci-dessous sont issues de cette analyse de construits personnels effectuée avec Sean. Elles constituent deux façons différentes de présenter les mêmes résultats. Afin de donner une idée du genre d'interprétation qui peut être effectué, l'analyse du dendrogramme, qui représente les données de l'analyse de construits réalisée avec Sean, est présentée ci-dessous (figure 1).

La première représentation visuelle consiste en un dendrogramme qui regroupe séparément les thématiques et les construits qui présentent les plus grandes similarités côte à côte. À l'extérieur du dendrogramme, un réseau de lignes réunit les thématiques en indiquant en pourcentage leurs rapports de similarité. Un second réseau de lignes fait la même chose pour les construits. Ainsi, ce dendrogramme permet d'identifier respectivement les construits et les thématiques qui rencontrent des rapports de similarité et d'établir les liens qui se dégagent. Il est aussi possible d'identifier en pourcentage la similitude qui apparaît au plan de la distribution des cotes entre les thématiques et les construits qui les caractérisent. L'analyse qui en émerge permet d'appréhender les représentations des étudiants mentors à l'égard de leur pratique.

Figure 1

Dendrogramme de l'analyse de construit portant sur l'accompagnement effectué avec Sean



Au plan des construits, on constate que deux construits, soit *Quoi/Comment-Pourquoi* et le construit *Institution/Étudiants* présentent un rapport de similitude de 95 % et qu'ils sont aussi liés à 83 % avec le construit *Moins important/Plus important*. La lecture qui s'en dégage est la suivante : pour Sean, le *moins important* correspond à l'accompagnement qui concerne *l'institution et le quoi* (le contenu scolaire, les ressources universitaires), alors que le *plus important* est ce qui réfère à l'étudiant et à un possible

accompagnement orienté sur le processus (*comment faire et pourquoi*). Toujours, au plan des construits, on observe que quand l'aide offerte à l'étudiant touche davantage la dimension *affective*, c'est aussi considéré par Sean comme étant plus *abstrait* dans la mesure où cela réfère à *la complexité et à la globalité de la personne*. À l'opposé, lorsque l'accompagnement est en lien avec la dimension plus *cognitive* de la personne, c'est plus *concret*. Enfin, en ce qui concerne le dernier construit *Accompagnement instauré/ Accompagnement à instaurer*, il entretient des rapports de similitude d'environ 60 % avec les autres construits. Ce rapport de similitude plus faible semble s'expliquer par le fait que la majorité des thématiques sont instaurées, seule une thématique est vraiment à instaurer, soit *Jumelage mentorat-tutorat*. Une autre thématique, *Partage d'expériences universitaires* n'apparaît pas, selon Sean, suffisamment instaurée.

Ainsi, lorsqu'on examine les construits en lien avec les thématiques, on apprend que les thématiques *Atteinte d'objectifs concrets* et *Développer méthodes d'étude*, qui présentent un rapport de similitude de 80 %, sont considérées par Sean comme des modalités d'accompagnement plutôt *instaurées*, assez *concrètes* et qui réfèrent à la dimension *cognitive* de l'étudiant. Ces deux modalités réfèrent davantage à un processus d'accompagnement orienté sur le processus (*le pourquoi et le comment faire*) que sur le contenu (*le quoi*). Malgré un rapport de similitude élevé, on remarque que pour Sean, il est plus *important* (valeur 7) d'aider les étudiants dans le développement de *Méthodes d'étude* que de favoriser l'*Atteinte d'objectifs concrets* (valeur 4).

En ce qui concerne les thématiques *Partage d'expériences universitaires* et *Support personnel/émotionnel*, on constate qu'elles partagent un rapport de similitude de plus de 83 %. Lorsque ces thématiques sont mises en rapport avec les construits, on apprend qu'il s'agit de deux thématiques *très importantes* qui réfèrent à l'*étudiant* et à son *affectivité*. Il s'agit aussi d'un accompagnement davantage orienté sur le processus (*comment et pourquoi*) que sur le contenu (*le quoi*). Ces deux thématiques présentent également un rapport de similitude élevé avec celle intitulée *Jumelage mentorat-tutorat*, ce qui se révèle surtout au plan de *l'importance* allouée à ce type d'accompagnement.

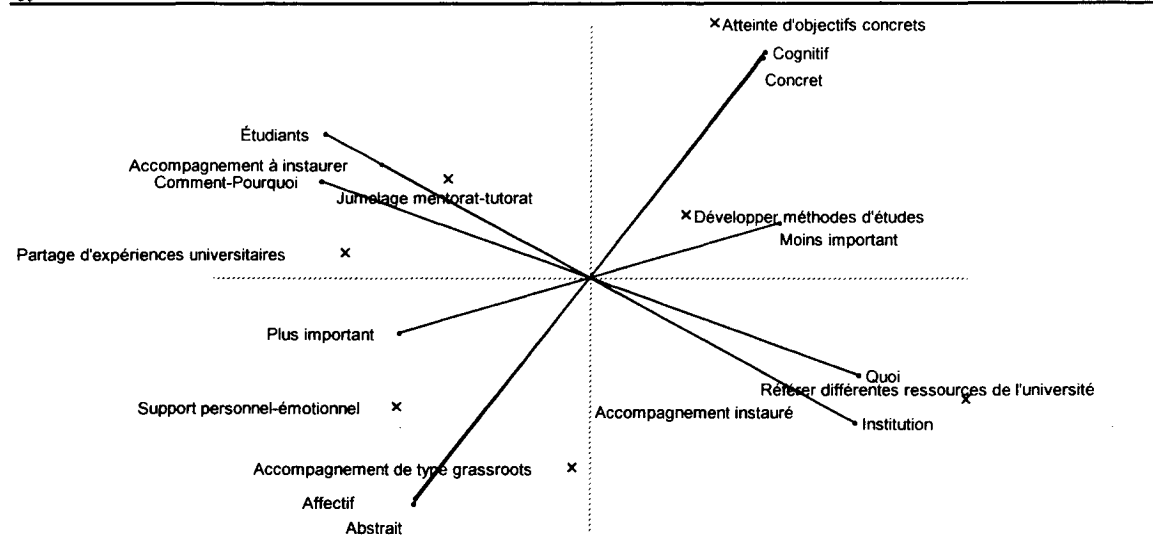
lequel est également orienté sur le processus (*comment et pourquoi*) plutôt que sur le contenu (*quoi*).

En ce qui a trait à la thématique *Accompagnement de type grassroots*, on remarque qu'elle se trouve en marge des autres. Tel que précisé par Sean, cela représente l'aspect plus philosophique du mentorat et à ce titre, c'est plus abstrait. Enfin, la thématique qui se distingue particulièrement, s'intitule *Référer à différentes ressources de l'université*. Il appert que pour Sean, il s'agit d'une modalité d'accompagnement *plus ou moins importante*, qui réfère à la fois à la dimension *cognitive et affective* de l'étudiant. Puisque référer les étudiants suppose une bonne connaissance des ressources de l'institution, Sean considère qu'il ne s'agit pas vraiment d'un accompagnement. À ce titre, cela nécessite de connaître les contenus (*le quoi*), c'est très *concret*, la prise en charge de l'étudiant est effectuée par *l'institution* et il s'agit d'une forme d'appui bien *instaurée*. Il s'agit d'ailleurs de la seule modalité d'accompagnement qui ne nécessite pas un support au plan du processus (*comment et pourquoi*).

La deuxième représentation visuelle présentée ci-dessous (figure 2) consiste en un graphe cartésien qui exprime aussi les relations qui existent entre les thématiques (situées par des x) et les construits présentés par des lignes transversales. Puisque l'interprétation des résultats a déjà été effectuée avec le graphe, seules quelques indications visant à en faciliter la lecture sont présentées.

Figure 2

Graphe cartésien de l'analyse de construits personnels portant sur l'accompagnement effectuée avec Sean



D'abord, il est important de prendre en compte que plus les lignes transversales sont longues, plus grande est la dispersion des valeurs et à l'inverse, plus elles sont courtes, moins importante est la dispersion des valeurs. Ainsi, à l'examen de cette figure, on réalise que l'axe *Moins important/Plus important* est court, ce qui signifie que les valeurs qui servent à caractériser les thématiques selon leur degré d'importance (1 à 9) varient peu d'une à l'autre, ce qui se confirme lorsqu'on examine le dendrogramme, les scores variant seulement de 4 à 9. Cela signifie que pour Sean, toutes les thématiques d'accompagnement vont de relativement importantes à très importantes. Les plus importantes étant les thématiques *Support personnel-émotionnel* et *Partage d'expériences universitaires*. On constate aussi que les axes *abstrait/concret* et *affectif/cognitif* sont longs et qu'ils se chevauchent. La proximité de ces deux axes souligne clairement que plus les modalités concernent l'affectivité, plus elles sont associées, pour ce participant, à une représentation abstraite alors que plus elles concernent la dimension cognitive, plus elles lui paraissent concrètes.

Globalement, on réalise que l'étude du graphe cartésien permet de faire une lecture équivalente à celle qu'on peut faire avec le dendrogramme. Incidemment, à

l'examen du graphe cartésien on constate que les thématiques *Support personnel/émotionnel*, *l'Accompagnement de type grassroots* et *le Partage d'expériences universitaires* réfèrent essentiellement à la dimension plus *affective et abstraite* de l'accompagnement, tandis que les thématiques *Développer des méthodes d'étude* et *Atteinte d'objectifs concrets* réfèrent davantage à la dimension *cognitive et concrète* de l'accompagnement. On constate aussi que selon Sean, lorsqu'il s'agit d'un accompagnement direct à l'étudiant, qu'il s'agisse de tutorat ou de mentorat, le processus d'aide s'effectue en montrant à l'étudiant le *comment faire* et le *pourquoi*, tandis que lorsqu'il s'agit de *Référer aux différentes ressources de l'université*, c'est le *quoi*, (le contenu) qui prévaut.

Cette démarche interprétative a été réalisée pour les deux analyses de construits personnels (l'une sur l'accompagnement, l'autre sur la formation) effectuées avec chacun des 11 participants, donnant lieu à 22 analyses de construits personnels élaborées et analysées à partir des dendrogrammes et des graphes cartésiens qui leur sont propres.

Tout cette démarche interprétative, en somme ce processus d'élaboration et d'interprétation des analyses de construits personnels permet de définir les termes-clés à l'objet de la présente recherche, lequel consiste à identifier les constituants d'un référentiel de formation. Par la suite, la démarche d'investigation portant sur les analyses de construits personnels ont essentiellement servi à laisser émerger les thématiques et les construits devant servir à la dernière étape de la collecte de données, soit l'analyse de construits de groupe. Pour réaliser cette démarche, la chercheure a investigué les dendrogrammes issus des analyses de construits personnels. Cette démarche d'investigation est décrite ci-dessous.

Démarche d'investigation³⁹ des dendrogrammes issus des analyses de construits personnels

Une fois les analyses de construits personnels terminées, la chercheure procède à une investigation comparative des thématiques (les éléments les constituant) et des construits rapportés par les 11 participants. Cette investigation comparative vise à rencontrer un objectif principal, soit tel que précisé précédemment, celui de laisser émerger les thématiques et les construits devant être utilisés lors des analyses de construits de groupe. D'abord, il s'agit d'identifier et de comparer les éléments et les construits des 11 participants afin de repérer les éléments et les construits communs et ceux qui se distinguent sans pour autant et nécessairement éliminer ceux qui n'apparaissent qu'une seule fois. Ce processus permet d'une part, d'identifier le profil commun comme les données uniques, mais potentiellement critiques devant être prises en compte au plan des mécanismes d'accompagnement et des enjeux de formation. Ce processus permet d'autre part, d'arrêter les éléments et les construits constitutifs des deux analyses de construits de groupe auprès des 4 groupes de participants, la première analyse portant sur l'accompagnement, la seconde sur la formation. Ce processus d'investigation menant à l'uniformisation des thématiques (des éléments) et des construits a été effectué en quatre étapes différentes. Afin de faciliter la lecture et d'éviter une répétition d'un chapitre à l'autre, et aussi parce que les tableaux synthèses qui en résultent font partie de la discussion des résultats, la démarche d'investigation est présentée dans le chapitre d'analyse des résultats.

De manière anticipée, les tableaux 8 et 9 présentent les deux listes de thématiques (éléments) et de construits devant servir à l'analyse de construits de groupe. Vous retrouverez aussi ces listes, dans les tableaux 21 (accompagnement) et 22 (formation), au chapitre des résultats de la recherche.

³⁹ Dans le cadre de la présente thèse, le terme *investigation* est utilisé en remplacement du terme *analyse* pour ce qui concerne l'analyse des analyses de construits. Ce choix a été effectué pour éviter de confondre la démarche d'analyse des données avec l'analyse de construits qui constitue un des outils de collecte de données.

Analyse de construits de groupe

Cette dernière collecte de données consiste à gérer des analyses de construits de groupe sous forme de discussion et de négociation, afin de préciser, d'identifier et de caractériser les liens entre les éléments et les construits émergeant de la présente recherche, et ainsi d'arrêter les termes d'un référentiel de formation des étudiants mentors, le but de la présente recherche. Ce quatrième type d'analyse est effectué parce que les recherches démontrent que les groupes de discussion constituent une formule pédagogique qui favorise l'émergence d'un consensus critique et éclairé dans toute question complexe (Martineau et Simard, 2001). Les tableaux 8 et 9 ont été utilisés pour procéder aux deux analyses de construits effectuées avec chacun des 4 groupes, l'une portant sur l'accompagnement, l'autre portant sur la formation. Ces deux tableaux présentent à l'horizontal, toutes les thématiques devant être examinées en relation avec les construits présentés à la verticale.

Dans un premier temps, avant de donner des valeurs aux éléments du tableau, chaque participant devait lire attentivement les feuilles contenant les définitions des thématiques, afin de bien saisir leur sens et de connaître quels éléments précis avaient servi à arrêter chacune des thématiques. Les participants étaient invités à demander des éclaircissements, si nécessaire. Ils conservaient ces feuilles avec eux pour toute la durée de l'analyse pouvant ainsi y revenir à leur guise.

Dans un second temps, les participants devaient procéder individuellement à la désignation des valeurs (de 1 à 9) sur leur tableau respectif et ce, afin qu'une réflexion individuelle soit effectuée préalablement à la réflexion de groupe de façon à ce que chaque participant soit partie prenante de la discussion lorsque différents points de vue se rencontrent. Cette désignation devait représenter la relation qu'ils effectuent entre chacune des thématiques et chacun des construits et ce, en procédant un construit à la fois. En guise d'exemple, pour l'analyse de construits portant sur l'accompagnement, le premier construit *Plus important/Moins important* devait être attribué à chacune des thématiques ; le *Plus important* (valeur 1) pouvant être associé à la thématique *Stratégies*

d'apprentissage alors que la thématique *Style d'apprentissage* se faire attribuer la valeur 9 pour montrer qu'il s'agit d'une thématique beaucoup *moins importante*. On se souviendra que toutes les valeurs (de 1 à 9) n'ont pas à être nécessairement utilisées puisqu'il s'agit d'attribuer des valeurs et non d'ordonner les thématiques. La valeur 5 pourrait ainsi servir à désigner la thématique la *moins importante*, indiquant ainsi que bien qu'il s'agisse d'une thématique moins importante, elle demeure assez importante.

Dans un troisième temps, les participants devaient partager, avec leurs collègues, les valeurs attribuées en exprimant les raisons sous-jacentes à leur choix. Par cette discussion, ils devaient négocier la valeur finale à consigner sur le tableau de groupe.

Afin de tenir compte des enjeux spécifiques à chacun des milieux étudiés, ces analyses de construits de groupe ont été effectuées par groupe de participants issu d'un même programme de mentorat. Tel que déjà précisé, les 9 participants qui ont effectué les analyses de construits de groupe proviennent de 4 programmes de mentorat, soit celui de la Faculté des sciences sociales et de la Faculté des arts (So-Art), celui de la Faculté des sciences de la santé (Santé), celui de la Faculté des sciences (Sciences) et le Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires (CARTU).

Démarche d'investigation des analyses de construits de groupe

L'analyse est effectuée en compilant les annotations des valeurs attribuées par les 4 groupes de participants. Deux tableaux présentés au chapitre suivant sous la section intitulée *Résultats des analyses de construits de groupe*, soit un portant sur l'accompagnement et un autre sur la formation, récapitulent toutes les annotations (valeur de 1 à 9) attribuées par les 4 groupes de participants pour chacun des construits en lien avec chacune des thématiques. Également, 12 tableaux (6 pour l'analyse portant sur l'accompagnement et 6 pour celle portant sur la formation) ont été constitués afin de comparer les 4 groupes deux par deux. En plus de reprendre les données (valeurs de 1 à 9) deux groupes à la fois, ces tableaux démontrent aussi la similitude en pourcentage existant entre les deux groupes, pour chacun des construits et chacune des thématiques.

Cette comparaison permet d'identifier ce qui distingue les 4 groupes entre eux, tout en précisant ces distinctions (accords et désaccords) groupe par groupe, lorsque comparés deux à deux.

Outre l'utilisation des tableaux, le *verbatim* des discussions ayant eu cours entre les participants lors du processus d'attribution des valeurs est aussi colligé pour être utilisé au moment de l'analyse. Puisque chacune des quatre analyses des construits de groupe, présentées sous forme de tableau, constitue la phase initiale de la compilation des résultats et de l'investigation de ceux-ci, les spécificités de l'investigation sont présentées en parallèle aux résultats dans le chapitre suivant avec les tableaux et les données à l'appui. Encore une fois, ce choix est effectué afin d'en faciliter la lecture.

Enfin, les quatre temps de collecte de données, soit le questionnaire, l'entrevue semi-structurée, l'analyse de construits personnels et l'analyse de construits de groupe ont été effectués en quatre moments distincts, échelonnés du mois d'avril au mois de décembre 2003. Ces quatre outils correspondant à chacun des quatre temps de collecte de données ont été présentés accompagnés de leur démarche d'investigation et ce, afin de répondre le plus possible aux critères de rigueur scientifique.

CRITÈRES DE RIGUEUR SCIENTIFIQUE

Peu importe le type de recherche, afin d'assurer la crédibilité générale des résultats, il est impératif que la méthodologie proposée pour effectuer et mener à terme la recherche, rencontre des critères de rigueur scientifique (Laperrière, 1997 ; Savoie-Zajc, 2000). Afin de rendre compte de la spécificité de ces critères associés à la recherche qualitative/interprétative lorsque comparée à la recherche quantitative, Guba et Lincoln (1982) ont énoncé des critères précis et opérationnalisés appelés *critères méthodologiques*. Ainsi, en référence aux termes habituels de l'analyse quantitative, le critère de validité externe est remplacé par le critère de transférabilité alors que le critère de validité interne a été remplacé par celui de crédibilité. Enfin, le critère de confirmation

remplace celui d'objectivité et celui de fiabilité remplace le critère de fidélité. La présente recherche a tenté de répondre aux critères méthodologiques propres à la recherche qualitative/interprétative, notamment les critères de transférabilité, de crédibilité, de confirmation et de fiabilité. La façon dont ces critères sont rencontrés est explicitée ci-dessous.

Critère de transférabilité

En ce qui concerne le critère de transférabilité, il est posé en recherche qualitative/interprétative que le savoir construit est en mouvement et est passager dans la mesure où, non seulement il continue d'évoluer, mais il est aussi largement teinté par le contexte singulier de la recherche et les participants y prenant part (Laperrière, 1997). De plus, le savoir est aussi teinté de par le fait que « le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats à la recherche » (Savoie-Zajc, 2000, p.176). Ces constats liés à la singularité de la recherche qualitative pose la question de la transférabilité, voire de l'utilité générale des résultats (Laperrière, 1997). En réponse à cette question, Guba et Lincoln (1985) sont d'avis qu'il importe de définir en quoi les caractéristiques des situations et des populations examinées sont similaires à celles d'autres contextes. En ce sens, afin de contourner la difficulté de généralisation des résultats propres au critère de transférabilité, une description la plus objective possible du milieu, du contexte de la recherche, notamment par la description des participants et leur lien avec le sujet à l'étude à savoir le mentorat en milieu universitaire, et enfin des données d'analyse (*verbatim* et tableaux) a été présentée. La chercheuse a aussi tenté de démontrer le plus de transparence possible au regard des modalités de collecte de données, leur utilisation et la démarche d'analyse mise de l'avant pour chacune d'elle. Malgré cela, il va de soi que la transférabilité demeure fragile, non seulement parce qu'une généralisation résultant d'une telle démarche nécessiterait d'appliquer la même perspective théorique et les mêmes moyens empiriques à une population en tous points semblable (Laperrière, 1997), mais aussi de par le nombre restreint de participants qui ont collaboré du début à la fin du présent projet de recherche.

Critère de crédibilité

Afin de répondre au critère de crédibilité, la chercheuse a effectué une analyse de données multiples répartie en deux phases, chacune d'elle comportant deux types de collecte de données. La première phase comprenait un questionnaire et une entrevue individuelle, alors que la seconde comportait les deux analyses de construits, l'une personnelle, l'autre de groupe. Cette collecte multiple a permis d'appliquer la technique de « triangulation des méthodes où l'on a recours à plusieurs modes de collecte de données » (Savoie-Zajc, 2000, p.195) en vue de corroborer les résultats et de minimiser les biais. Les décisions en ce qui concerne la collecte de données et la démarche d'investigation relatives aux analyses de construits personnels et de groupe ont été prises en collaboration avec deux autres chercheurs experts en analyse de construits. Ce regard externe a permis à la chercheuse de prendre une distance par rapport à sa démarche, de discuter et de questionner les décisions à prendre au cours de la recherche. Cette façon de procéder correspond à l'une des deux manières d'effectuer la triangulation du chercheur, l'autre étant que « plusieurs chercheurs conduisent une recherche et qu'ils comparent leurs points de vue » (Ibid., p.195).

Cette triangulation, effectuée pour analyser des données les unes par rapport aux autres, a notamment permis d'établir la concordance entre les diverses sources de données et ainsi « de mieux cerner les sources de divergence entre les interprétations des sujets engagés dans la situation » (Laperrière, 1997, p.378). Plus précisément, ce processus dynamique et fonctionnel d'investigation a contribué à la poursuite de la collecte de données en utilisant en continu le travail de réflexion effectué par les participants. Ainsi, à partir du questionnaire et de l'entrevue individuelle, deux listes d'éléments ont favorisé l'élaboration des deux analyses de construits personnels effectuées avec chacun des participants, l'une portant sur l'accompagnement et l'autre sur la formation. Par ailleurs, l'analyse de construits personnels a servi à faire émerger des éléments et des construits devant servir à effectuer les analyses de construits de groupe. Ce processus itératif a permis aux participants de s'y retrouver, d'identifier leur propres propos et leurs propres réflexions à chacune des étapes de collecte de données, processus

qu'ils ont d'ailleurs clairement apprécié puisqu'ils l'ont spontanément mentionné lors de l'analyse de construits personnels tout en précisant qu'ils anticipaient l'étape d'analyse de construits de groupe avec plaisir⁴⁰. Cette dernière leur a surtout permis de prendre conscience de modalités d'accompagnement et/ou de formation proposées par leurs collègues au regard desquelles ils ont été appelés à discuter, à prendre position, à poser une réflexion voire à effectuer un nouvel apprentissage. En ce sens, le critère de crédibilité semble être une dimension importante de la recherche pour les participants, notamment pour ceux qui ont poursuivi leur engagement jusqu'à la fin du processus de collecte de données. Plusieurs participants ont d'ailleurs mentionné avoir l'impression de contribuer à l'établissement des programmes de mentorat en partageant ainsi leurs savoirs et leurs apprentissages sur ce que le mentorat représente vraiment pour eux. Ils ont dit avoir hâte de voir l'aboutissement du projet de recherche et certains ont mentionné être disponibles pour poursuivre la démarche au-delà de ce qui est prescrit ou proposé par le projet de recherche.

Enfin, en vue de poursuivre le processus de triangulation des données, les deux analyses de construits (individuelles et de groupe) ont été examinées les unes par rapport aux autres et en lien avec les données recueillies lors de la première phase de la collecte de données, à savoir le questionnaire et l'entrevue individuelle et ce, afin d'en enrichir l'interprétation. Cette dernière est issue à la fois de la prise en compte des représentations semblables et divergentes en vue d'expliquer de la façon la plus détaillée possible les accords et les dissensions qui se sont manifestées. Tout ce processus a favorisé l'émergence des constituants d'un référentiel de formation d'étudiants mentors adaptable dans des contextes de formation qui seraient en tous points similaires à celui pressenti par la présente recherche. À ce titre, la crédibilité prend un second sens, soit celui de l'adaptabilité (Laperrière, 1997), mais d'une adaptabilité restreinte à des caractéristiques bien circonscrites.

⁴⁰ L'analyse de construits de groupe n'était pas prévue au point de départ. C'est à la demande des participants à cette recherche que cette analyse a eu lieu. Les participants ont manifesté le désir de poursuivre leur réflexion dans un processus de co-construction avec leurs collègues de leur programme de mentorat respectif.

Critère de confirmation

Tout ce processus d'analyse soutenu par l'enchaînement des modalités de collecte de données a permis de répondre à un troisième critère, soit celui de la confirmation des données. Selon Savoie-Zajc (2000), ce critère

renvoie au processus d'objectivation qui doit se vivre pendant et après la recherche. Est-ce que cette recherche est convaincante et crédible ? Est-ce que les données sont cueillies et analysées de façon rigoureuse ? La démarche de recherche empruntée est-elle suffisamment claire pour que quelqu'un d'autre puisse la suivre ? (p.192).

De fait, cet enchaînement des modalités de collecte de données a été rendu possible par la vigilance de la chercheuse soucieuse de l'importance de vérifier et de contre-vérifier les données à plusieurs reprises avant de passer à l'étape suivante de collecte des données. D'abord, dans un premier temps, la confirmation du questionnaire a été assurée par la participation de cinq étudiants et d'un professeur qui ont évalué son niveau de clarté et de pertinence. La version finale a été soumise à 10 autres étudiants afin de vérifier si d'autres modifications devaient être apportées avant de procéder à la collecte auprès des participants à la recherche. Dans un second temps, en ce qui concerne l'identification des éléments issus des réponses aux questionnaires et aux entrevues individuelles, lesquels éléments devaient servir à initier les analyses de construits personnels, une vérification externe a été effectuée par une collègue experte en codification de données. À cet effet et tel que déjà précisé dans la section du présent chapitre portant sur la démarche d'analyse, cette collègue a réalisé en parallèle au travail d'analyse de la chercheuse, un travail d'identification des éléments propres à l'accompagnement pour chacun des questionnaires et entrevues individuelles. Par la suite, il y a eu comparaison des éléments identifiés suivie d'une décision consensuelle quant à ceux qui devaient être conservés pour initier l'analyse de construits personnels avec chacun des participants. Un processus de confirmation a aussi été accompli par cette même collègue pour le deuxième temps des analyses des entrevues semi-structurées.

Cette dernière fut invitée à comparer attentivement les *verbatim* des entrevues et l'analyse des résultats exposée en tableaux correspondants afin d'en vérifier la concordance pour les quatre rubriques, les catégories et les sous-catégories sous-jacentes et ce, pour tous les participants.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'investigation des analyses de construits personnels, un processus de révision multiple a été appliqué. Ainsi, de la première analyse des dendrogrammes et des graphes cartésiens élaborés lors de l'analyse des construits personnels, à l'investigation comparative de toutes les analyses de construits personnels des 11 participants, la chercheure a révisé à plusieurs reprises (en quatre temps) et de façon attentive son travail d'investigation en vue d'une réduction et d'une uniformisation de données. Cette révision lui a permis d'assurer la concordance des thématiques et de tous les éléments contenus sous chacune d'elles. Ce processus de révision a aussi permis de vérifier si les thématiques considérées, lors d'une première analyse, de valeur égale l'étaient vraiment. À titre d'exemple, pour vérifier si deux thématiques, soit *Stratégies d'apprentissage et Accompagnement pratique* mentionnés par deux participants ont vraiment la même valeur ou une valeur similaire, il a fallu retourner aux éléments correspondant à chacune des thématiques en vérifiant individuellement les données de chacun des participants. Ce retour a aussi permis de constater que certains éléments pouvaient être considérés comme appartenant à une thématique pour un participant alors que pour un autre, ces mêmes éléments faisaient partie d'un autre groupe d'éléments, donc intégrés à une autre thématique. C'est, entre autres, le cas pour *la gestion de temps* et *la motivation*. De la même manière, lors de l'uniformisation des thématiques, il est devenu évident que certaines d'entre elles ne pouvaient pas être regroupées en une thématique plus englobante. C'est le cas de l'élément intitulé *accompagnement de type grassroots*⁴¹ mentionné par un seul participant. De plus, cette révision a permis de remarquer que certaines thématiques, par exemple *offrir un appui continu*, mentionnées par quelques participants, correspondaient aussi à un construit (*continu/ponctuel*) identifié par d'autres participants. À ce titre, il a

⁴¹ La démarche d'investigation et de réduction des thématiques exposée au chapitre des résultats précise comment la chercheure a considéré les cas isolés.

été décidé de les traiter en tant que construits plutôt qu'en tant que thématiques (éléments). C'est ainsi que la thématique propre à l'analyse de construits portant sur l'accompagnement intitulé *Offrir un appui continu* a été remplacé par le construit intitulé *accompagnement continu/ponctuel*. Cette même révision caractérisée par des objectifs et des procédures bien définis (voir chapitre suivant) a été effectuée à quatre reprises, sur un laps de temps d'approximativement 5 mois, pour la constitution des deux tableaux finaux de thématiques uniformisés, soit les tableaux 8 et 9. À ce titre, la chercheure a privilégié un processus d'analyse itératif et rétroactif, lequel vise à diminuer l'importance de sa propre subjectivité (Laperrière, 1997). Ce processus de révision des mêmes données étalé dans le temps permet ce qui est convenu d'appeler une analyse intra-juge (Huberman et Miles, 1991).

Enfin, toujours en ce qui concerne le critère méthodologique correspondant à la confirmation de données, la chercheure s'est assurée que la collecte de données soit justifiée par le cadre théorique. Puisqu'il y est question d'appréhender les représentations des étudiants mentors et qu'il est suggéré que celles-ci s'objectivent par le discours, verbal ou écrit, les quatre modalités de collecte de données, bien que différentes, proposent l'objectivation de ce discours, notamment en donnant la parole aux participants à la recherche.

Critère de fiabilité

Tel que précisé par Laperrière (1997), les chercheurs qualitatifs remettent généralement en question une définition limitative de la fiabilité considérée essentiellement sous l'angle de la stabilité des résultats pour lui substituer une définition plus souple, où reproductibilité signifie applicabilité extensive des analyses dans le temps et dans l'espace ; ce que l'on cherche à reproduire ici n'est pas tant la description empirique d'une situation que les outils conceptuels mis en œuvre pour l'appréhender (p.387).

En ce sens, la justification du choix des outils de collecte de données suivie du processus d'investigation rendu transparent par la chercheuse, permet de justifier et de suivre les décisions qui furent prises au cours des différentes étapes des démarches d'investigation pour appréhender les représentations des participants. Par ailleurs, tel que préconisé en recherche qualitative, la chercheuse a tenu un journal de bord, « sorte de *mémoire vive* de la recherche » (Savoie-Zajc, 2000). Ce dernier fut utilisé, non pas en tant qu'outil de collecte de données dûment identifié dans la recherche, mais en vue d'y consigner des renseignements ainsi que des questionnements liés à la collecte et l'analyse de données. En ce sens, ce journal a permis d'approfondir les réflexions de la chercheuse qu'elle a, entre autres, partagées avec deux autres chercheurs experts en analyse de construits (voir critère de crédibilité) tout au long du processus de la collecte de données afin de prendre des décisions réfléchies et concertées. Ce journal a non seulement été utilisé pour favoriser la réflexion, il a aussi servi à préciser et à consigner les raisons qui ont animé les décisions qui furent prises tout au long du processus de la collecte de données.

Plus précisément, en ce qui concerne les décisions relatives aux analyses de construits personnels devant servir par la suite aux analyses de construits de groupe, elles sont justifiées et explicitées dans le processus d'investigation des résultats au chapitre suivant, ce qui rend possible « la reproduction et l'évaluation de l'analyse par d'autres chercheurs » (Laperrière, 1997, p. 388). De plus ces décisions, dont celles portant sur le processus d'uniformisation et de réduction des thématiques et des construits furent prises en considérant systématiquement « l'ensemble des incidents, même marginaux (principe de saturation) afin d'en arriver à isoler les éléments essentiels du phénomène à l'étude et à les distinguer des éléments accessoires » (Ibid.). Tel que déjà précisé, ces décisions furent basées sur ce que la chercheuse apprenait des données et le but recherché à la fin du projet de recherche, notamment de constituer les balises d'un référentiel de formation d'étudiants mentors dans le contexte singulier des programmes de mentorat pressenti pour la présente recherche. Conséquemment, le journal de bord a contribué à maintenir le lien entre les deux questions de la recherche, le cadre théorique et les différentes modalités de collecte de données et leurs analyses subséquentes.

Enfin, le chapitre méthodologique ayant permis de spécifier le type de recherche, le terrain d'expérimentation, le contexte de la recherche, les participants à la recherche, les quatre temps de collecte de données et leurs spécificités, il est maintenant temps de présenter les résultats.

CHAPITRE 4
RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Tel que mentionné dans le chapitre méthodologique, la collecte de données a été réalisée à partir de quatre outils correspondant à deux phases principales. La première phase est constituée du questionnaire et de l'entrevue individuelle semi-structurée alors que la seconde phase comporte l'analyse de construits personnels ainsi que l'analyse de construits de groupe.

L'analyse du questionnaire et des entrevues semi-structurées a été élaborée aux fins de deux fonctions. D'abord, en vue d'identifier les éléments devant servir à initier les analyses de construits personnels et ensuite, afin d'appréhender les représentations des participants à l'égard du mentorat sous des angles complémentaires à ceux traités dans les analyses de construits personnels et de groupe et ce, afin d'alimenter la triangulation des données lors du chapitre d'interprétation. Puisque la première fonction consiste simplement à identifier les listes d'éléments, tel que mentionné au chapitre précédent, seule la deuxième fonction constitue un des objets de ce chapitre. Après avoir exposé l'analyse des résultats du questionnaire et de l'entrevue semi-structurée, ce chapitre présente respectivement les résultats issus des deux analyses de construits (personnels et de groupe) accompagnés de la démarche d'investigation réalisée pour chacune de ces deux modalités de collecte de données. On se souviendra que l'investigation des analyses de construits personnels est effectuée à partir des dendrogrammes. Pour sa part, l'investigation des analyses de construits de groupe est divisée en deux sections distinctes, une première portant sur l'accompagnement et une seconde, sur la formation.

ANALYSE DU QUESTIONNAIRE ET DE L'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE

Comme point de départ de cette analyse, le tableau 10 offre une liste du type d'activités d'apprentissage proposées aux étudiants selon leurs départements. Ce point de départ importe en ce qu'il permet d'identifier à quel type d'activités les étudiants mentors font référence lorsqu'ils décrivent leurs représentations de leur rôle et de leurs besoins de formation. L'identification de ces activités a été effectuée à partir des réponses émises par les participants à la question n° 1 qui se lit comme suit : « Selon votre expérience, dans

les cours offerts par votre département, quel est en général le type d'activités d'apprentissage proposé aux étudiant-e-s ? ». Le tableau présente ces informations par groupe de participants.

Tableau 10

Représentations des mentors à l'égard du type d'activités d'apprentissage proposées aux étudiants selon leur département.

Mentors	Science	Santé	So-Art	CARTU	Droit	Total
Accompagnement selon type d'activité	Sandra Évelyn Sean Padek	Sylvie Anna Thalie Michelle	Sophie Camille Alexie	Marie Josée	Monique	
Cours magistraux	Sa*, Év, Se, Pa	Sy, An, Th, Mi	Ca, So, Al	Ma, Jo	Mo	14
Examens	Se, Év, Se, Pa	Sy, An, Th, Mi	So, Ca, Al	Ma, Jo	Mo	14
À développements longs ou courts	Sa, Év, Se, Pa	Sy, An, Th, Mi	So, Ca, Al	Ma, Jo	Mo	14
A choix multiples	Se, Év, Se, Pa	Sy, An, Th, Mi	So, Ca	Jo	Mo	12
À résolution de problèmes	Se, Év, Pa					3
Maison			Ca			1
À livres ouverts					Mo	1
Essai, résumé, recherche			Ca, So, Al	Ma, Jo		5
Lecture : manuels cours	Sa, Pa	Mi	So, Al			5
Laboratoire	Sa, Év, Se	An				
Présentation orale			Ca, Al			
Groupes de discussion	Év					
Travaux de groupe			Ca			

*Note : Tous les noms (fictifs) des participants sont identifiés par leurs deux premières lettres.

Le tableau 10 permet de constater que les principales activités d'apprentissage offertes aux étudiants sont des cours magistraux et que l'évaluation de ces derniers découle essentiellement d'examens. Il peut s'agir d'examens à développements longs ou courts, ce qui est indiqué par les 14 participants, et d'examens à choix multiples tels que le signalent 12 participants. Trois mentors de la Faculté des sciences précisent que leurs professeurs donnent aussi des examens visant à vérifier leur capacité à résoudre des problèmes. Camille mentionne aussi que les professeurs donnent parfois des examens *maison* alors que Monique indique que certains examens de droit sont à livres ouverts.

Comme autres activités d'apprentissage, 5 participantes⁴² mentionnent qu'elles ont à rédiger des essais, à faire des résumés ou des travaux de recherche. La lecture de manuels de cours est rapportée par 5 participants, tandis que 4 participants affirment devoir réaliser des expérimentations en laboratoire. Camille et Alexie mentionnent qu'elles ont parfois à faire des présentations orales, tandis que Évelyne indique que son département a mis sur pied des groupes de discussion visant à approfondir la compréhension de certains concepts. Enfin, Camille est la seule à évoquer le travail de groupe comme activité d'apprentissage complémentaire.

En ce qui a trait aux analyses du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigée, elles sont répertoriées sous quatre principales rubriques déterminées à l'avance par la structure et les questions de l'entrevue. Ces rubriques sont importantes puisqu'elles se trouvent à alimenter directement l'analyse des construits de groupe. Les quatre rubriques abordées visent à identifier les représentations des participants 1) à l'égard des facteurs qui contribuent à l'échec scolaire, 2) à l'égard de l'accompagnement qu'ils ont offert en tant que mentor 3) à l'égard de leur rôle vu sous trois aspects; les caractéristiques associées à ce rôle, leurs préoccupations face à celui-ci et les qualités jugées essentielles pour exercer ce rôle, et enfin, 4) à l'égard du type de mentorat que l'université devrait développer et de leur philosophie générale du mentorat en contexte universitaire. Essentiellement, l'analyse vise à permettre, par un processus de triangulation⁴³ des données, à enrichir la réflexion lors de l'interprétation des résultats. Dans le texte qui suit, chacune des rubriques est d'abord présentée sous forme de tableau synthèse, puis analysée selon les catégories et sous-catégories qui en émergent. Une synthèse générale est aussi fournie en guise de conclusion de ces analyses. Enfin, pour faciliter la lecture des tableaux, les données sont présentées par ordre d'importance, de la première catégorie à la dernière et selon le nombre de répondants ayant émis une réponse relevant de cette catégorie. De la même manière, au sein de chaque catégorie, chaque sous-catégorie est également présentée en termes du nombre de participants à en avoir fait mention.

⁴² Le féminin est utilisé lorsque les résultats discutés ne réfèrent qu'à des participantes.

⁴³ Tel que mentionné dans le chapitre précédent, Huberman et Miles (1991) définissent le concept de « triangulation » comme un recueil de plusieurs données issues de modalités différentes (entrevues, observations, etc.) par le chercheur, en vue de corroborer ses résultats et de minimiser les biais.

Représentations des participants à l'égard des facteurs qui contribuent à l'échec scolaire

Les données présentées ci-dessous révèlent les représentations des participants à l'égard des facteurs qui contribuent à l'échec scolaire des étudiants de première année. Ces représentations sont issues de la question n° 3 qui se lit comme suit : « D'après-vous, à quoi peut-on attribuer l'échec scolaire d'un-e étudiant-e ? Indiquez au moins deux facteurs considérés les plus importants ».

Tableau 11

Représentations des mentors à l'égard des principaux facteurs d'échec scolaire

Mentors	Science	Santé	So-Art	CARTU	Droit	Total
Facteurs identifiés par catégorie et sous-catégorie	Sandra Évelyn Sean Padek	Sylvie Anna Thalie Michelle	Sophie Camille Alexie	Marie Josée	Monique	
Facteurs personnels						
Stratégies affectives	Sa, Év, Se, Pa	Sy, Th, Mi	So, Al	Ma, Jo	Mo	12
Motivation	Pa, Sa, Év	Mi	So, Al	Jo		7
Stress, anxiété, peur de l'échec	Se	An, Sy	So, Al	Jo	Mo	7
Discipline personnelle	Sa	Sy, Mi	So			4
Procrastination	Se,		Al			2
Problèmes émotionnels		Sy, Th	So			3
Projet personnel imprécis (choix de programme inadéquat)	Sa		So			2
Pression des parents	Sa, Se					2
Manque d'argent	Se		Ca			2
Facteurs d'apprentissage						
Stratégies gestion des ressources	Sa, Év, Se	Sy, An, Th, Mi	Ca, So, Al	Ma		11
Gestion du temps	Sa, Év, Se	Sy, Th, Mi	Ca, So, Al	Ma		10
L'organisation et gestion priorités	Év	Th, Mi	Ca, Al			5
Conciliation travail/études			Ca, So			2
Stratégies cognitives	Sa, Év	An, Th, Mi, Sy	Ca	Ma, Jo	Mo	10
Examens,		Sy	Ca		Mo	3
Prises de notes,	Év		Ca		Mo	3
Écriture (travaux)			Ca	Ma, Jo		3
Rechercher ou synthétiser info		Mi			Mo	2

Lecture efficace			Ca		1
Facteurs d'adaptation aux exigences universitaires					
Écart marqué secondaire et université : travail trop élevé et/ou trop difficile	Sa, Se, Pa	Sy, An, Th, Mi	So, Ca	Ma,	10
Connaissances insuffisantes			So	Jo	2
Facteurs sociaux					
Isolement /éloignement ; famille, amis	Se		So		2
Inaccessibilité des profs et anonymat		Tha	So		2
Méconnaissance des ressources	Se				1

En ce qui concerne le tableau 11 qui permet d'examiner comment les participants se représentent les facteurs qui contribuent à l'échec scolaire des étudiants, on constate l'émergence de 4 catégories. Elles sont respectivement intitulées *Facteurs personnels*, *Facteurs d'apprentissage*, *Facteurs d'adaptation aux exigences universitaires* et enfin, *Facteurs sociaux*. Chacune de ces catégories de facteurs est présentée ci-dessous avec les verbatims correspondants. Tel que précisé dans le chapitre méthodologique, la chercheure a procédé à la catégorisation des données en tenant compte du cadre théorique et de la recension des écrits. Dans le cas présent, les quatre catégories principales renvoient aux différents auteurs (Bourgeois, 1996 ; Gardner, 1986 ; Grayson et Grayson, 2003 ; Langevin, 1996 ; Langevin et Villeneuve, 1997 ; Myers et Birk, 2002 ; Noel et Levitz, 2005 ; Noël et Parmentier, 1998 ; Romainville, 1993, 2000a ; Ruph et Hrimech, 2001 ; Tinto, 1975, 1993, 1997) qui définissent les facteurs contribuant directement à l'échec scolaire des étudiants de première année. En ce qui concerne les sous-catégories *Stratégies gestion des ressources*, *Stratégies cognitives* et *Stratégies affectives*, elles réfèrent à la définition des stratégies d'apprentissage exposées dans le cadre théorique.

A. Facteurs personnels

En ce qui a trait à la première catégorie, une sous-catégorie se démarque, soit *Stratégies affectives* au regard de laquelle 12 participants ont émis des unités de

signification. En premier lieu, ce sont des problèmes de motivation ainsi que des problèmes liés au stress, à l'anxiété et à la peur de l'échec, qui sont soulevés respectivement par 7 participants, comme en témoignent les quelques exemples ci-dessous.

(...) La motivation par soi-même où l'enseignant ne va pas te dire de faire ton devoir. Tout est optionnel. Si tu ne fais pas tes lectures, tu ne réussis pas, ben c'est aussi simple que cela, les professeurs ne vont pas te dire fais ta lecture, c'est dû, ton travail est dû pour cette journée là. Ils te disent, il y a un mi-terme cette date-là, voici les chapitres qu'on couvre. Ils enseignent la matière, puis le reste c'est à toi de le gérer. Il faut que tu fasses par toi-même. Il faut que tu apprennes à te motiver toi-même (Sa).

(...) Il y en qui viennent pour chicaner, bla, bla, bla. Mais, il faut avoir la motivation intrinsèque, c'est de toi que ça doit venir. C'est ton étude, puis il n'y a personne pour le faire à ta place (Év).

Je crois que le manque de motivation vient du sujet enseigné dans un cours. Si l'étudiant n'est pas intéressé dans la matière du cours, il ne sera pas porté à écouter en classe, à demander des questions s'il ne comprend pas, il sera porté à sécher plusieurs cours, il va étudier sans comprendre et à l'examen il ne saura pas quoi faire, etc. Le manque de motivation va faire en sorte qu'il va décrocher du cours et l'attention n'est pas là. (...) (Pa).

Je crois que si un étudiant reçoit à maintes reprises des notes peu élevées, il risque de perdre sa motivation et penser qu'il n'est pas réellement voué à l'étude au niveau universitaire. Ceci est donc relié à un manque de motivation. De plus, je crois que le stress peut participer à l'échec scolaire (...) (Jo).

Un des plus grand facteur est un manque de motivation (Mi).

Je dirais que la motivation vient avant tout, car elle implique la persistance et l'envie de passer par-dessus tous les obstacles (...) (Al).

Le stress, les événements de la vie personnelle vont nécessairement avoir un effet. Tu sais quand on est trop stressé, ou quand on a d'autres problèmes (Sy).

Panic over amount and type of material combined with fear of not succeeding (An).

Toujours en ce qui concerne la sous-catégorie *Stratégies affectives*, un manque de discipline personnelle est mentionné par 4 participants, Sandra, Sylvie, Michelle et

Sophie, tandis qu'en lien avec ce dernier, des problèmes associés à la procrastination sont soulevés par Sean et Alexie.

Les étudiants sont habitués à un enseignement dirigé, des devoirs, des lectures obligatoires et un horaire structuré. Il est souvent difficile de s'autodiscipliner par soi-même à l'université (Sa).

(...) aussi un manque de discipline personnelle (...). C'est juste l'idée de développer une discipline personnelle, puis aujourd'hui, c'est plus pareil comme avant, je trouve dans les écoles ils sont beaucoup plus laissés à eux-mêmes, je pense que cela dépend. Je pense qu'il y a plusieurs facteurs là, mais aussi la famille. Est-ce que les parents laissent plus aller qu'auparavant, je le sais pas. Je ne veux pas généraliser, je pense que oui, je pense qu'il y a plus de laisser-aller, puis pas que dans les familles (Sy).

Mais je crois aussi que ça dépend beaucoup de l'élève. Cela dépend aussi de sa maturité, c'est lié à la discipline personnelle (...). En plus, surtout pour les élèves de première année, il y a la nouveauté, le fait que c'est la première fois qu'ils s'éloignent de la maison. C'est le party, des grosses distractions, oui je pense, surtout pour les étudiants qui vivent en résidence (Mi).

L'étudiant sort d'un environnement encadré pour arriver ici où dans la majorité des cas, l'étudiant peut décider s'il va à ses cours ou non. Il reçoit beaucoup de responsabilités sans vraiment savoir quoi en faire. Il manque de discipline personnelle (So).

(...) un problème de procrastination. La majorité des étudiants ont toujours l'habitude de faire des travaux à la dernière minute (Se).

(...) Il y aussi la procrastination (Al).

En ce qui concerne les autres unités de signification relatives à la catégorie *Facteurs personnels*, on constate que 3 participantes mentionnent que des problèmes émotionnels, tels que la dépression ou l'avènement d'une mortalité dans la famille, influencent grandement la réussite scolaire.

J'en ai eu beaucoup dans ma classe qui ont eu des décès dans leur famille, puis souvent c'est de la famille à distance, donc c'est très dur pour ces personnes-là d'essayer de se concentrer ou d'assimiler quoique ce soit comme matière (Sy).

(...) Pour plusieurs d'entre eux, ça prend du temps à remonter la côte, car il peut même y avoir de la dépression, ce qui empêche la réussite des cours. Je crois que les étudiants devraient avoir plus d'aide dans ce domaine de leur vie (Th).

Probablement le côté émotionnel, genre peine d'amour, éloignement des personnes aimées, oui, solitude. Ou encore pouvoir parler de ce qui se passe à la maison, tout ce qui a affaire en dehors de l'école. Les émotions, quand tu te sens pas bien, ça empêche la concentration (So).

On remarque que Sean et Sandra de la Faculté des sciences estiment que la pression des parents constitue aussi un enjeu important contribuant à l'échec. Dans la même veine, Sandra et Sophie mentionnent qu'un projet personnel imprécis ou qu'un choix de programme inadéquat peut être un facteur concourant à l'échec.

(...) l'exemple classique est l'étudiant qui doit se diriger en médecine et qui ne pense qu'à ça 24 heures par jour, 7 jours par semaine. Il veut avoir les meilleures notes tout le temps (Se).

L'échec d'un étudiant peut aussi être attribué au fait qu'il n'étudie pas dans le bon domaine. Parfois nous choisissons d'étudier au sein d'une faculté parce que c'est encouragé par nos enseignants, amis et parents. Parfois deux sujets nous intéressent, mais nous avons choisi le plus difficile et peut-être pas le meilleur pour nous (Sa).

Enfin, deux participants, Sean et Camille, évoquent des difficultés d'ordre financière.

L'argent pour les étudiants qui vivent en résidence et ont des problèmes financiers qui les déconcentrent de leurs études (Se).

Plusieurs étudiants de première année ont des difficultés financières, ils doivent travailler parfois plusieurs heures par semaine pour payer leurs études (Ca).

B. Facteurs d'apprentissage

En ce qui a trait à la deuxième catégorie, *Facteurs d'apprentissage*, deux sous-catégories, soit *Stratégies de gestion des ressources* et *Stratégies cognitives*, ont émergé des représentations des participants. En ce qui a trait à la première, on constate que 11 participants soulignent l'une ou l'autre des stratégies d'apprentissage relatives à la

gestion des ressources. Parmi ces stratégies, la gestion du temps, rapportée par 10 participants et l'organisation (gestion des priorités), identifiée par 5 participantes, soit Évelyne, Thalie, Michelle, Camille et Alexie, constituent les deux principales lacunes rencontrées, alors que des difficultés à concilier le travail et les études sont aussi évoquées par Camille et Sophie. Tous les verbatims témoignant de ces représentations sont présentés ci-dessous selon l'ordre de présentation des participants dans le tableau no 11.

(...) la gestion du temps, tous ces facteurs là font que l'adaptation est difficile (Sa)

Mauvaise connaissance de nos capacités et le temps nécessaire pour maîtriser une matière, mauvaise organisation de temps (Év).

Manque de temps ou absence de planification de leur temps. Plusieurs étudiants ne sont pas en mesure de bien gérer leur temps ou ne sont pas conscients qu'ils doivent le faire (Se).

(...) Mauvaise gestion du temps d'étude (...) (Sy).

Priority setting and amongst multiple course priorities, too much time on one course and not enough on another (An)⁴⁴.

La gestion du temps n'est pas une chose facile, mais elle est tout de même nécessaire à la réussite scolaire. Les étudiants n'utilisent pas leur agenda. Donc, leur vie est répartie sur plusieurs petits bouts de papier (Th).

Time management, oui les étudiants ne savent pas comment organiser leur temps (Mi).

La plupart des étudiants ont une grande difficulté au plan de la gestion du temps, de la conciliation du travail et des études. D'autres ont de la difficulté à organiser leurs périodes d'études, à être réalistes par rapport au temps alloué à la lecture, à la préparation d'examens et aux travaux (Ca).

Plusieurs ont des emplois à temps partiel aussi. Ils n'ont pas le choix. C'est dommage, parce que plusieurs ne peuvent pas approfondir, doivent aller en surface dans les cours (So).

Vient ensuite une bonne gestion des priorités et une bonne organisation, une excellente gestion du temps, car il arrive parfois que même si l'étudiant est

⁴⁴ Les verbatims de Anna et de Marie sont présentés dans la langue de leurs réponses respectives alternant entre le français et l'anglais.

motivé, il ne sait pas comment s'y prendre pour gérer et mener à terme ses études. Il me semble donc évident qu'à côté de la motivation, une bonne gestion du temps est la prochaine étape vers la réussite (Al).

Le manque de temps, la gestion de temps (...) Students are often not able to complete the proper planning stages before completing their university work. If they are unable to construct an outline, it is unlikely that they will have academic success (Ma).

Toujours en ce qui a trait aux Facteurs d'apprentissage, il ressort que, selon 10 participants, les facteurs d'échecs sont fortement liés à des stratégies cognitives lacunaires. Alors que certains participants indiquent qu'il s'agit de lacunes générales sans en préciser la teneur, d'autres nomment les stratégies qui leur apparaissent les plus déficientes. Des difficultés avec la préparation aux examens, la prise de notes et les travaux écrits sont respectivement évoqués par 3 participantes, la recherche d'information pertinente est mentionnée par une participante alors que des difficultés à synthétiser celle-ci sont précisées par une autre participante.

De plus, les étudiants ne savent pas comment apprendre, ils n'ont pas les bonnes stratégies (Sa).

Puis, quoi dire que l'examen est trop dur. Je pense que ça vient de nous l'échec, on est responsable. On est à l'université, il faut apprendre à apprendre par nous-mêmes (Év).

Les autres facteurs concernent les stratégies, c'est pas leur force (An).

Il y a des cours difficiles en activité physique et ils ne sont pas prêts, ils n'ont pas développé de bonnes méthodes d'études. Ils ne savent pas par où commencer, donc ils se découragent et échouent (Th).

Un des plus grands facteurs est un manque de savoir faire par rapport à la façon de s'y prendre pour étudier (...). Par rapport aux stratégies, les étudiants ne savent pas chercher l'information pertinente. Ils essayaient de tout apprendre et puis ils devenaient complètement overwhelmed (Mi).

(...) Préparation inadéquate aux examens, manque de stratégies d'études (...) (Sy).

Les difficultés des étudiants sont beaucoup plus une difficulté de transition. Comment organiser les notes, comment lire, écrire efficacement. Ils n'ont pas de bonnes stratégies d'étude (Ca).

Il faut aussi que les étudiants développent des stratégies (...). Quoi faire devant la page blanche, structurer leur travail, l'introduction, le plan, la conclusion par rapport à ce qui est demandé (Ma).

Le manque de stratégies, de connaissances par rapport à l'écrit (Jo).

Les étudiants ne savent pas comment étudier et synthétiser la matière. Ils ne savent pas non plus comment structurer leurs réponses lors des examens. Je pense que les étudiants en droit n'étudient pas assez ou ils étudient plutôt mal (Mo).

C. Facteurs d'adaptation aux exigences universitaires

Sous la catégorie *Facteurs d'adaptation aux exigences universitaires*, on constate l'émergence d'un constat principal exprimé par 10 participants. Il s'agit de l'écart marqué entre les exigences de l'école secondaire et celles de l'université, lequel écart, selon ces 10 mentors, participe fortement à l'échec des étudiants. La plupart des mentors précisent aussi qu'une charge de travail trop grande ou trop difficile contribue à l'échec des étudiants de première année qui ne sont pas préparés à faire face à de telles exigences.

L'échec d'un étudiant peut être attribué à une difficulté d'adaptation au style d'enseignement universitaire. C'est tellement différent du secondaire, c'est comme deux mondes (Sa).

Une charge de travail trop élevée. La combinaison d'examens et de laboratoire monopolise la vie de l'étudiant (...). L'incapacité de s'adapter au style de vie universitaire. Tout est trop vite (Se).

Le deuxième facteur, je crois, c'est la grosse charge de travail retrouvée en première année universitaire. L'étudiant qui arrive de l'école secondaire est confronté à un style différent (enseignement beaucoup plus rapide) et beaucoup de travail plus difficile (...) Oui, c'est sûr. Certains étudiants ne sont pas prêts. Il faut que tu rentres à l'université avec beaucoup de volonté. Il faut être préparé, savoir que tu vas travailler fort, faire des sacrifices. Être prêt à ne pas recevoir les mêmes notes qu'au secondaire. Il y en a que c'est pareil. Tant mieux pour eux. Il y en a que ça « drop ». (...) L'université en première année en met trop. L'université veut faire peur aux étudiants, elle veut en éliminer. C'est comme une sélection. L'université ce n'est pas pour tout le monde (Pa).

Moi, je pense que c'est l'écart entre le secondaire et l'université. Dépendamment l'école où tu es allé. Comme moi, je venais d'une école privée à Hull. Je me souviens quand je suis arrivée à l'université, la discipline était déjà entamée.

Chez les soeurs, je t'assure qu'on avait beaucoup plus de devoirs et de choses à faire que mes amis qui étaient à la polyvalente Mont-Bleu ou à l'école publique. Je suis arrivée à l'université, je me disais bien oui, c'est normal d'avoir beaucoup de choses à faire (Sy).

Panic over amount and type of material combined with fear of not succeeding. Too much work compare to high school (An).

Les étudiants ne savent pas à quoi s'attendre et ils sont bouleversés par tous les changements, toute l'intégration à l'université (indépendance, cours, examens, amis). Les étudiants de première année croient que l'université va être aussi facile que le secondaire, mais il y a des cours difficiles en activité physique et ils ne sont pas prêts (Th).

Le travail, la différence entre le secondaire et l'université est trop grande (Mi).

L'étudiant arrive, puis il a beaucoup de matériels à apprendre. Ils ne sont pas habitués. Il y a un mélange de facteurs. La différence entre les styles d'éducation entre l'université et le secondaire. Ils ont à apprendre à gérer le temps, le nombre de temps pour un examen, le nombre de temps pour une recherche, c'est plus demandant à l'université. L'étudiant ne sait pas nécessairement comment s'y prendre (So).

Plusieurs étudiants ont de la difficulté à s'adapter au nouveau milieu, aux exigences de l'université (Ca).

Cela dépend de leur formation. Ce qu'ils ont appris au secondaire. Je trouve qu'il y a des mouvements de formation à la mode, qui varie selon les modes. On peut faire écrire, mais pas montrer par exemple, l'aspect formel d'une dissertation. On ne leur montre pas à écrire au secondaire (Ma).

Enfin, selon Sophie et Josée, les difficultés d'adaptation peuvent s'expliquer par le fait que les étudiants démontrent des lacunes importantes au plan de leurs connaissances générales.

Aussi avec les cours de psycho. C'est la première fois qu'ils voyaient ce matériel. Il y a tout le manque de connaissances de base. Ils n'ont jamais vu cela avant au secondaire ou au CEGEP (So).

Le manque de connaissances par rapport à l'écrit. Ce n'est pas croyable comment plusieurs sont faibles. Il y en a qui font des phrases sans verbe. Il y en a qui n'ont pas de notions de base en français (Jo).

D. Facteurs sociaux

Enfin, la dernière catégorie intitulée *Facteurs sociaux*, semble marginale en comparaison aux autres catégories. Deux participants, Sean et Sophie, mentionnent l'isolement comme principal facteur pouvant contribuer à l'échec des étudiants, alors que dans le même thème, Sophie et Thalie évoquent l'anonymat dû aux grandes classes et l'inaccessibilité des professeurs. D'après Sean, cet isolement contribue à ce que les étudiants de première année ne soient pas suffisamment renseignés à propos des ressources aptes à les supporter dans leur adaptation à l'université.

La population ne connaît pas les services qui peuvent leur venir en aide, les étudiants sont isolés. L'information ne circule pas. C'est trop impersonnel, anonyme (Se).

Il y a ensuite la grandeur de la classe. C'est très intimidant pour un étudiant d'arriver dans un cours où il y a une centaine d'étudiants. En ayant beaucoup de gens, l'étudiant est moins porté à poser une question devant un gros groupe et souvent le professeur semble vouloir passer sa matière et partir. L'étudiant est aussi très mal à l'aise face aux heures de bureau du professeur et il a peur de démontrer qu'il ne comprend pas la matière devant le professeur (So).

(...) Pour la plupart des étudiants, ils partent de chez leurs parents et déménagent parfois avec d'autres amis. Cette expérience nouvelle fait en sorte que l'étudiant doit se responsabiliser et apprendre comment vivre de façon autonome et aller à l'université. Il est isolé, il devient comme un numéro. D'après moi, cette expérience nouvelle serait le premier facteur pour expliquer l'échec scolaire d'un étudiant. L'isolement est grand (So).

(...) les classes sont tellement grandes (...), c'est tellement impersonnel (Th).

Voyons maintenant comment les participants ont accompagné les étudiants au regard de ces facteurs d'échecs ainsi qu'au regard des activités d'apprentissage mentionnées ci-dessus.

Représentations des mentors à l'égard de l'accompagnement offert aux étudiants

Le tableau 12 révèle les représentations des participants à l'égard de l'accompagnement qu'ils ont offert aux étudiants. Leurs représentations sont issues des deux questions spécifiques à l'accompagnement soit, les questions 2 et 4 du questionnaire. Elles se lisent respectivement comme suit : « Comment avez-vous accompagné les étudiants au regard de ce type d'activité ? » et « Comment avez-vous accompagné l'étudiant au regard de ces facteurs d'échec ? ». Les réponses à ces deux questions ont été combinées afin de fournir une idée globale de l'accompagnement offert par les mentors et d'éviter les répétitions.

Tableau 12

Représentations des mentors à l'égard de l'accompagnement offert aux étudiants selon différentes activités d'apprentissage

Mentors	Science	Santé	So-Art	CARTU	Droit	Total
Accompagnement selon type d'activité	Sandra Évelyn Sean Padek	Sylvie Anna Thalie Michelle	Sophie Camille Alexie	Marie Josée	Monique	
Stratégies d'apprentissage						
Gestion du temps	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca, Al	Ma		10
Élaboration d'un horaire, planification études	Sa, Év	Sy, An, Th	So, Ca, Al	Ma		9
Maximiser tous les moments	Év	Sy, An, Th	So, Ca, Al			7
Trouver motivation	Sa	Th				2
En faire chaque jour	Év					1
Se donner des récompenses		Th				1
Planifier travaux écrits à l'avance				Ma		1
Intégration de la matière	Se, Pa	Sy, Th, Mi	So, Al		Mo	8
Aider à l'intégration		Sy, Mi	So, Al		Mo	5
Référer tuteurs ou profs	Se	Th	So			3
Pratiquer pour comprendre	Pa					1
Expliquer en fonction du style d'apprentissage		Sy				1
Préparation aux examens	Sa, Pa	Sy, An, Th, Mi	So		Mo	8
Se préparer à l'avance	Sa, Pa	Sy, An, Th				5
Réviser en groupe	Sa, Pa		So			3
Se parler, s'expliquer la matière : style d'appr.	Sa, Pa		So			3
Pratiquer examens						

antérieurs		Mi		Mo	2
Diviser la matière		Th	So		2
Aider à réviser la matière		Th		Mo	2
Bien dormir, bien manger		Th, An			2
Utiliser acronymes	Sa				1
Préparation finale : résumé	Sa				1
Étudier en marchant	Pa				1
Identifier matière à étudier		Sy			1
Respecter propre rythme, apprendre à relaxer		Sy			1
Suggestion selon style d'apprentissage		Mi			1
Utiliser schéma, écrire			So		1
Se parler, revoir ou redire			So		1
Transformer propres mots			So		1
Montrer interpréter questions examens				Mo	1
Lecture efficace	Sa, Év	An, Mi	So, Al		6
Lire avant le cours	Sa	An	Al		3
Se poser des questions	Sa		So		2
Choisir environnement	Év				1
Surligner mots clés	Év				1
Encourager à lire		Mi			1
Lire en fonction du style d'apprentissage			Al		
Prise de notes	Sa, Pa	Sy, Mi		Mo	5
Compléter notes avec manuel		Sy, Mi			2
Lire manuel avant classe	Sa				1
Écouter, être attentif pour relever contenu important	Pa				1
Faire synthèse des notes		Sy			1
Utiliser notes de collègue				Mo	1
Rédaction				Ma, Jo	2
Structurer un texte				Ma, Jo	2
Grammaire et orthographe				Ma, Jo	2
Méthode socratique				Ma	1
Problèmes personnels	Sa, Se, Pa,	An	So, Ca, Al		7
Rassurer, relativiser	Se, Pa		So		3
Préciser projet personnel et engagement dans les études	Sa		Ca, Al		3
Conseil pour réduire stress	Pa	An			2
Recherche de solution en questionnant	Se				1
Référer services appropriés	Al				1

À l'examen du tableau 12, on remarque que deux catégories principales émergent, soit *Stratégies d'apprentissage* et *Problèmes personnels*. Ces deux catégories ont encore une fois été désignées en fonction du cadre théorique. La catégorie *Stratégies*

d'apprentissage et les sous-catégories qui en découlent ont émergé parce qu'elles rendent compte du fait que les différentes activités d'accompagnement proposées aux étudiants par les mentors correspondent toutes à des stratégies d'apprentissage qui visent « l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application des connaissances » (Boulet et al., 1996). Pour sa part, la catégorie *Problèmes personnels* correspond à une catégorie face à laquelle les mentors accompagnent les étudiants pour des difficultés et des préoccupations personnelles qui affectent leur apprentissage.

A. Stratégies d'apprentissage

En ce qui concerne la catégorie *Stratégies d'apprentissage*, on constate que 10 participants évoquent qu'ils accompagnent pour l'une ou l'autre des stratégies, notamment *la gestion du temps, l'intégration de la matière, la préparation aux examens, la lecture efficace, la prise de notes et la rédaction*. Seul Sean ne précise pas pour quel type de stratégies il supporte les étudiants. Chacune de ces sous-catégories est présentée ci-dessous avec son verbatim correspondant.

1. Gestion du temps

Neuf mentors offrent des stratégies *de gestion de temps*. Parmi ces derniers, 7 participants proposent aux étudiants d'effectuer un horaire détaillé afin de planifier les temps d'étude en tenant compte de toutes les composantes de leur réalité scolaire et individuelle. Outre cette stratégie, 2 participantes, soit Sandra et Thalie, suggèrent aussi aux étudiants de maximiser tous les moments de la journée où généralement ils perdent leur temps. À part ces deux suggestions, quelques-unes émergent isolément chez quelques participants. Ainsi, Sandra leur propose de se motiver en départageant les temps de travail en petits blocs, chacun pouvant être suivi d'une pause. Sa collègue Évelyne conseille aussi aux étudiants de faire du travail scolaire quotidiennement. Pour sa part, Thalie les invite à se récompenser pour le travail accompli. Enfin, Marie indique qu'elle invite les étudiants à planifier leur écrit à l'avance.

Ne pas procrastiner. Je veux dire, le plus important c'est de trouver la motivation puis des fois on se dit ha, je n'ai pas le temps de lire, ça va prendre 4 heures.

Mais tu n'es pas obligé de lire tout en 4 heures sans arrêt. Tu peux lire 30 minutes, lire une section. Aller faire quelque chose d'autre, faire la vaisselle, revenir lire encore puis prendre une autre pause. Comme si tu ajoutes tous les petits temps de lecture, à la fin de la journée, tu vas avoir lu ton 4 heures. Récupérer tous les temps où tu ne fais rien, lire puis ensuite tu mets tout cela ensemble (Sa).

Il suffit de répondre à leurs besoins, les informer, leur donner des trucs pour gérer leur temps, faire un horaire détaillé en fonction de toutes les activités hebdomadaires (...). Il faut les encourager à en faire un tout petit peu à chaque jour, sinon on est débordé à la fin. Puis après quand on est débordé, on se dit ça vaut quoi là d'étudier, ça fait que je vais pas étudier. Si on en fait un peu à chaque jour, on est correct, au moins on a confiance, ok j'en ai fait. Puis ça devrait aller (Év).

En développant avec l'étudiant un horaire d'étude efficace qui tienne compte de ce que l'étudiant doit faire en plus de l'école (Sy).

(...) Tell us about the time management for studying and taking and organizing your study blocks and your periods of time with the revision and then as well ... work their timetables depending on how they sleep and what their own hours are help you to find the maximum time to study. It's not good at 10 o'clock at night after you've worked, it's better before you go to work. That type, just strategies and looking at their overall plan. (...) things like picking your best hours of the day to study is important (An).

Leur montrer à utiliser l'agenda. Se fixer des buts, avoir des buts et les indiquer dans un horaire ou l'agenda, mais il y en a qui n'aime pas utiliser un agenda. Avoir des buts par jour, par semaine. Ne pas trop s'en mettre chaque jour. Essayer de les convaincre d'utiliser les petits 30 minutes avant la classe. Se donner des récompenses (Th).

(...) J'intégrais aussi d'autres stratégies, la gestion du temps. Il faut se faire un horaire détaillé (So).

Travailler à partir du calendrier scolaire, des priorités. Faire un horaire précis. Poser un regard sur les différentes facettes de la vie étudiante : combinaison emploi/les études/ le social/la famille/le bénévolat (...) La gestion de temps est très importante, c'est une des faiblesses des étudiants. Les étudiants ont à apprendre à gérer leur temps. Ils doivent amalgamer plusieurs facettes de leur vie scolaire avec le travail et la réalité familiale (Ca).

Mettre l'emphasis sur sa gestion du temps. Proposer à l'étudiant d'inscrire toutes les occupations de la semaine sur une grille détaillée, offerte par notre centre, sur laquelle il avait inscrit tout ce qu'il faisait ou devait faire pendant la semaine. Une fois les cours et le travail inscrits sur la grille, nous avons déterminé

approximativement le temps libre qui lui restait pour les études, sans oublier ses loisirs (Al).

Il y a des étudiants qui arrivent à la dernière minute. Ils pensent qu'on peut les aider à faire un travail le matin qui doit être remis deux heures plus tard. Indirectement, on les incite à planifier, à s'y prendre à l'avance, à venir plus tôt (Ma).

2. Intégration de la matière

La deuxième sous-catégorie, soit *Intégration de la matière*, comporte des unités de signification qui correspondent aux représentations de 8 participants. Essentiellement, on constate que 5 mentors, Sylvie, Michelle, Sophie, Alexie et Monique, accompagnent concrètement les étudiants au plan de l'intégration de la matière, notamment en leur posant des questions, en révisant la matière avec eux et en leur permettant de faire des liens. Sylvie est seule à préciser qu'elle tente de comprendre comment l'étudiant apprend en posant des questions et en essayant de s'ajuster au fonctionnement de l'étudiant.

C'était en essayant d'identifier comment eux voient, comprennent la matière. Comment eux fonctionnent pour apprendre, en posant des questions, en révisant certaines matières. De là, j'essayais de formuler différemment. Je les aidais à comprendre une autre façon, une autre méthode (Sy).

Nous, l'étudiant et moi, passons à travers chaque question des examens préparatifs afin d'assurer que l'étudiant comprend le matériel au complet. Aussi, lorsque l'étudiant avait des questions par rapport aux notes ou au manuel, je passais du temps à expliquer et assurer la compréhension, je l'aidais à faire des liens entre les différents concepts (Mi).

Il est difficile en psychologie de faire des liens lorsqu'on nous limite à écouter le professeur et qu'on ne nous permet pas de faire de l'application pour bien maîtriser le matériel. Alors, lorsque j'avais des étudiantes en psychologie, je me concentrais avec eux sur ce que le professeur avait dit en salle de classe et sur l'expérience que j'avais eue en suivant le cours. Je m'assurais de faire des liens avec l'étudiante pour qu'elle puisse voir le gros portrait. Par exemple, faire de l'application des théories dans la vie quotidienne était une des choses que je faisais et je parlais toujours de l'incompréhension de l'étudiante, de ses questions (So).

Je les aidais en les questionnant sur ce qu'ils comprenaient de la matière (...). Bien, premièrement parce qu'il avait des difficultés, pas d'apprentissage, mais des difficultés à comprendre comme par exemple les cours de première année, par

exemple raisonnement et pensée critique puis le cours de logique. Je les aidais à comprendre, à faire des liens, à les mettre en application (Al).

Je leur pose des questions pour savoir ce qu'ils comprennent, évaluer leur niveau de compréhension pour mieux les aider et cibler mon appui (...). J'aide les étudiants à comprendre les principes de lois, je leur pose des questions pour voir ce qu'ils comprennent, les liens entre les différents principes appris en classe, aussi à faire du repérage, savoir qu'est-ce qui est important, parce qu'il y a tellement de matières à étudier qu'il faut laisser tomber des choses qui sont moins importantes. Alors qu'il faut vraiment, vraiment prendre plus de notre temps à essayer de comprendre les divisions, les principes généraux, comment ça fonctionne, comment ça s'applique? (Mo)

On remarque aussi que l'implication de Sean, Padek et Thalie consiste essentiellement à conseiller les étudiants sans pour autant les aider personnellement à comprendre et à intégrer la matière. Ainsi, alors que Sean réfère au Centre de tutorat des sciences, Padek propose aux étudiants de faire des problèmes à répétition, tandis que Thalie leur suggère de rencontrer leurs professeurs qui, selon elle, constituent la meilleure source d'information. Bien que Sophie aide les étudiants à comprendre la matière, elle leur recommande aussi de rencontrer leurs professeurs pour approfondir les questions non répondues.

En tant que mentor, je voulais d'abord trouver la cause de leur problème. Ces causes peuvent être regroupées en deux catégories: difficulté à assimiler la matière ou causes personnelles (manque de temps, motivation, confiance). Dans le premier cas, je les réfèrais au Peer Help centre pour trouver des tuteurs (notre faculté offre 6 heures de tutorat gratuit), au divers centres d'aide de chaque département (maths, physique, etc.) ainsi que la possibilité d'aller voir leurs profs et TA (...) (Se).

Par rapport aux problèmes, il faut en faire beaucoup, surtout ceux qui sont difficiles, dont le niveau de difficulté est élevé. Il faut faire les numéros de révision que les professeurs nous donnent. Ce n'est pas un apprentissage par coeur. C'est comprendre pourquoi ça marche ou pas. Il faut pratiquer pour comprendre (Pa).

Puisqu'il n'y a pas beaucoup d'interaction dans les salles de classe, nous encourageons les étudiants à aller voir leurs professeurs le plus souvent possible, car ils sont la meilleure source d'information disponible. De plus, il est bon de connaître ses professeurs et de faire une impression sur ceux-ci (...). J'ai encouragé les étudiants à demander des questions en classe, à s'asseoir en avant et à se concentrer le plus possible en classe (Th).

Je faisais également des recommandations d'aller voir le professeur surtout lorsque mon intervention n'éliminait pas les questions de l'étudiante (So).

3. Préparation aux examens

La *préparation aux examens* mentionnée par 8 participants constitue une sous-catégorie qui révèle plusieurs disparités. De fait, seule la proposition de se préparer à l'avance pour les examens, notamment en étant à date dans les lectures, les notes individuelles et les problèmes proposés par le professeur, est mentionnée par 5 participants, soit Sandra, Padek, Sylvie, Anna et Thalie. Trois participants, Sandra, Padek et Sophie, conseillent aux étudiants de réviser la matière soit avec des collègues ou en se parlant et en se l'expliquant à soi-même. Deux mentors, soit Thalie et Monique, aident les étudiants à réviser et à comprendre la matière. Dans le même ordre d'idées, Michelle et Monique leur suggèrent de se pratiquer en utilisant des examens des années antérieures. Elles leur proposent aussi de diviser la matière en blocs pour la mémoriser. Enfin, Thalie et Anna conseillent aux étudiants de bien manger et de bien dormir surtout avant les examens. Toutes les autres stratégies ne sont suggérées que par l'un ou l'autre des participants. Ainsi, Sandra suggère de faire des liens ou d'utiliser des acronymes pour faciliter la mémorisation. Elle propose aussi aux étudiants de vérifier leur niveau de préparation à effectuer un examen en n'écrivant que les idées principales pour ensuite les expliquer dans les détails. Quant à Padek, il leur donne un truc qu'il utilise personnellement, soit de marcher en révisant la matière à voix haute. Pour sa part, Sylvie invite les étudiants à bien préciser la matière à l'étude en utilisant les objectifs du cours ainsi que les notes du professeur. Elle leur conseille aussi d'apprendre à relaxer, notamment en respectant leur propre rythme et leur degré de fatigue. De son côté, Michelle tente d'identifier leur style d'apprentissage afin de leur indiquer comment s'y prendre pour mémoriser la matière. Un peu dans le même ordre d'idées, Sophie encourage les étudiants à se parler, mais tout en respectant leur propre style d'apprentissage. En ce sens, elle leur propose soit de se parler, redire, revoir l'information ainsi que faire des schémas. Elle suggère aussi aux étudiants de transformer les définitions à apprendre en leurs propres mots. Enfin, Monique aide les étudiants à apprendre comment interpréter les questions d'examens. Toutes ces propositions sont

exprimées dans les verbatims qui suivent, lesquels sont présentés selon l'ordre des participants tels qu'ils apparaissent dans le tableau.

Pour moi, c'est suivre ton cours depuis le début, ne pas te préparer pour un examen la semaine de l'examen, cela ne se fait pas. Si tu as suivi ton cours tout le long, si tu as fait tes lectures tout le long. Il y a beaucoup de matières à lire, à apprendre, à comprendre. Moi, je vérifiais s'ils étaient à date dans leur lecture, dans leur travaux, les inciter à suivre tout le long du cours, pour que lors de l'examen, tu relises que les notes que t'as prises durant le cours. Tu fais aussi des petits jeux de questions, de révision avec tes collègues, puis l'examen ne devrait pas poser problème, ça devrait bien aller. Tu peux utiliser des acronymes, cela facilite beaucoup la mémorisation. Un mot appelle ses composantes. Pour savoir que tu es prêt pour ton examen, tu devrais être capable de résumer tes notes sur une page. Pas parce que tu écris petit, mais parce qu'un mot devrait te faire penser à tout ce que tu as appris à propos de ce mot-là. Si on parle de transport cellulaire, tu devrais savoir en te l'expliquant à toi-même tous les éléments que cela implique sans avoir à les lire (Sa).

J'ai offert des suggestions et trucs d'apprentissage en lien avec ce qui est demandé dans leurs études à ce sujet et ceux que j'utilise personnellement. Je leur ai expliqué l'importance de pratiquer des problèmes, revoir le matériel en avance. Pour l'étude, je me parle dans ma tête, pis à voix haute. Je marche dans ma chambre en me parlant à voix haute. Cela peu paraître drôle, mais c'est ce que je fais. C'est ce que je propose aux étudiants. Je suis conscient que mes trucs ne sont pas pour tout le monde, mais je sais que j'ai des collègues qui font la même chose, pis ça marche aussi pour eux. Aussi, il paraît que marcher, ça aide à apprendre, cela a quelque chose à voir avec le cerveau. Je leur propose aussi de faire une révision en groupe. Pas d'apprendre en groupe. Ça c'est mélangeant. Tout le monde y va de sa manière, pis ça stresse pour rien. Mais, après quand tu penses avoir vraiment compris, tu te fais poser des questions, ça permet de réviser. Quand tu as la réponse, ça donne confiance (Pa).

Moi, la façon que je réussis les examens, ce que je propose, c'est oui je peux bien étudier à la dernière minute, mais il y a tout le travail derrière qui est déjà fait. Ma lecture était faite, mes notes étaient réécrites. J'essaie de trouver différentes façons de traiter l'information. Quand tu fais ta révision après cela, si t'es pris à la dernière minute, tu as quand même fait les trois quart du travail avant. Cela fait que t'es pas mal pris là (...). Des fois, on peut avoir énormément de matière à étudier. Bien là, c'est de savoir, ok là, je ne peux pas tout me mettre cela dans la tête, nécessairement, donc sur quoi je dois me concentrer. Viser les points importants. Selon les objectifs du cours. Aussi, regarder la structure des notes du professeur. Ça donne beaucoup d'indices. (...) Il y en a je leur demande dis-moi où tu es le plus relaxe, cela peut être dehors comme moi au printemps, dehors, je prends le temps de relaxer et de rendre l'expérience le fun, pas nécessairement stressante à chaque fois. Quand t'es tanné, t'arrêtes; tu reprends quand tu te sens

mieux. Non, j'écoute mon corps, j'écoute mon cerveau. Quand il est tanné, il est tanné, il est plus capable, il n'est plus capable (Sy).

C'est aussi pour la révision parce que c'est nous autres qui sommes responsables toujours pour la révision. Les profs nous font faire une session de révision un jour avant l'examen, mais avant d'arriver à l'examen, tu as besoin de faire une révision de tous les tests musculaires, toute l'anatomie. Tu ne peux pas le faire juste la journée avant. Il faut savoir comment s'organiser (...). I went through all the pre-exams sort of to make sure you sleep before the exam, eat well the day before, relax and finish your studying a head of time (An).

De s'y prendre à l'avance, de ne pas se bourrer d'information juste avant l'examen, puis de diviser leur contenu. Puis, de cette façon là, tu peux savoir comment de temps cela va te prendre et puis tu y vas petit par petit, puis à la fin tu fais une révision. (...) Il y en a qui aime réviser avec moi. Je demande une question et ils doivent me répondre. On revoyait la matière, on passait à travers. Aussi, on les encourageait à avoir une bonne nuit de sommeil avant les examens, de bien manger. On proposait des choses simples, qui peuvent paraître simples, mais ce n'est pas tout le monde qui le fait (Th).

(...) À partir d'un examen pratique à l'ordinateur. Par exemple pour le cours d'anatomie, physiologie, les étudiants peuvent se pratiquer à partir d'un examen pratique à l'ordinateur. On faisait question par question. Même si l'étudiant réussissait, on revoyait si nécessaire toutes les notions entourant les questions. Toutes les questions étaient vues une à une (...) Pour les aider à mémoriser les contenus, je pose des questions afin de ressortir les caractéristiques attribuées aux différents styles d'apprentissage et, par la suite, offrir des suggestions qui pourraient leur aider à mieux mémoriser la matière. Je leur posais des questions. Comment ils étudient ? Comment ils s'y prennent pour mémoriser ? Pour maîtriser le contenu ? En lisant et en retenant facilement, en mémorisant. En se dessinant des diagrammes, en faisant des dessins, en mettant les choses importantes en couleur. Ont-ils besoin de jouer avec les choses, d'expérimenter, de faire des liens concrets. On a eu une formation sur les styles d'apprentissage. Ça aidait. On a aussi des feuilles, des questionnaires qu'on peut donner (Mi).

Lorsque l'étudiant se prépare pour un examen, je leur propose d'écrire les grandes lignes, de le faire en couleur, d'utiliser des dessins de préparation, des schémas. S'ils sont moins visuels de se dire et de s'écrire ce qu'ils doivent mémoriser. De mettre dans leurs mots la définition du prof. Je les encourageais à utiliser ce qui fonctionne bien pour eux. Étudier en groupe ou individuellement, à voix haute. Pour mémoriser les examens, je leur faisais réaliser qu'il faut qu'ils étudient par bloc et qu'ils se redisent les choses, qu'ils les revoient. Faire des aller-retour pas tout voir de A à Z sans revenir sur ce qui a été mémorisé (So).

Souvent, on répondait à des questions, parce qu'on a le droit d'avoir les examens antérieurs. Donc souvent, je demandais aux étudiants de répondre à l'examen de l'année précédente. Puis on regardait ensemble le genre de réponse qu'ils avaient

indiqué, parce que le problème souvent en droit, c'est que les étudiants connaissent la réponse, mais ils ne sont pas capables de la matérialiser si on veut sur l'examen (...). Les étudiants ne répondent pas toujours à la question d'examen. Souvent la réponse donnée par l'étudiant n'est pas mauvaise en soi puisqu'elle explique un concept de droit correctement, cependant elle ne répond pas à la question. Les étudiants ne saisissent pas toujours les questions d'examen. Il faut savoir ce que le professeur nous demande dans la question. Souvent les étudiants écrivent trop et ne sont pas capables de répondre de manière précise à la question. Il s'agit la plupart du temps d'un problème de gestion du stress. Ils pensent que plus ils écrivent, plus ils ont de chance d'avoir la bonne réponse. Malheureusement, les professeurs ne pensent pas de la même façon. Ils veulent des réponses précises à leurs questions afin de déterminer si les étudiants ont bien compris la matière du cours. Je leur montre comment interpréter la question. Puis ton étude, ben surtout pour le droit là. En droit, il y a des techniques, il y a différentes sortes de droit. Il y le droit civil, le droit québécois qui est d'origine française qui est basé sur un code. Il faut que t'apprenne à te servir, c'est comme apprendre à se servir d'un dictionnaire ou de n'importe quoi, il faut que t'apprennes à te servir de ce code là. Euh, ça c'est pas évident pour plusieurs étudiants en première année. Cela fait qu'il faut expliquer, parce que ce n'est pas quelque chose que le professeur va leur expliquer (Mo).

4. Lecture

En ce qui concerne la sous-catégorie *Lecture*, 6 participants ont précisé comment ils ont accompagné les étudiants. Il ressort que 3 participantes, Sandra, Anna et Alexie, les invitent à faire leur lecture avant d'aller en classe. Selon Sandra, cela permet de vérifier leur niveau de compréhension durant le déroulement du cours. D'après Anna, il s'agit de se préparer à poser des questions au professeur tandis que selon Alexie, cela permet de se familiariser avec le contenu du cours. Sandra et Sophie leur suggèrent de lire en se posant des questions, soit à partir des titres ou des mots en italiques et de tenter d'y répondre en lisant. Pour sa part, Évelyne invite les étudiants à lire dans un environnement qui leur convient et ce, pour maximiser leur effort. Elle leur propose aussi de surligner les mots clés et d'y revenir après la lecture. Enfin, Michelle ne fait qu'encourager les étudiants à lire, alors qu'Alexie leur suggère de lire en utilisant des stratégies propres à leur style d'apprentissage, par exemple en faisant des schémas ou en prenant des notes. Encore une fois, les verbatims correspondant à chacun des participants sont présentés selon l'ordre de présentation du tableau.

Oui, lire avant juste d'aller en cours, puis après cela juste relire pour vérifier que tu n'as pas manqué des petites notions importantes. Vraiment prendre des notes,

souligner les titres et les mots en italiques, te demander qu'est-ce que cela veut dire, pourquoi ils sont en italique? Puis ensuite lors du cours te demander est-ce que j'ai bien compris, te poser des questions. Il faut lire en se posant des questions puis essayer d'y répondre. Ça aide à comprendre, c'est important de se poser des questions (Sa).

Juste être dans un environnement où on peut lire. Si tu as besoin d'un peu de musique, ok c'est correct. Mais, je suis certaine que quand il y a trop de bruit autour, ça ne va pas se faire. La lecture efficace, c'est essayer de lire puis vraiment lire. Avant tout se mettre dans une situation où on peut vraiment lire et essayer de comprendre. Moi, je travaille par code de couleur, mais il y a bien des gens qui ne font pas cela. Je surligne aussi, je surligne les affaires qui sont importantes, comme les mots clés, puis si après je veux revoir, je regarde juste ce que j'ai souligné (Év).

Suggesting strategies such as reading prior to class, arriving with specific questions, asking professor any questions for which answers are not provided during the lecture (An).

C'était comme expliquer les contenus. J'encourageais beaucoup la lecture (Mi).

De prendre cela tranquillement. Prendre le temps de bien comprendre. Je leur propose la méthode de lecture SQR (survol, questions et révision). Celle qu'on nous montre, c'est celle de changer le titre en question, puis de se poser des questions d'y répondre puis de vérifier si on a bien compris. Puis aussi, je leur propose de lire avant et après le cours (So).

Par exemple, par rapport à la lecture efficace, je conseillais de lire avant le cours, ce qui était très important comme cela tu as déjà une idée de ce que le prof disait. Après cela, je trouvais qu'il y avait dépendamment des cours des choses qui fallait lire plus que d'autres et ne pas lire à la lettre tout ce qui est proposé, parce qu'on a aussi un manque de temps. Pour ce qui est des stratégies de lecture, j'essayais de voir ce que la personne était. Si elle était plutôt visuelle, si elle était plutôt vers la mémoire, c'était quoi sa façon de fonctionner. Donc je lui proposais, si elle était plus visuelle de prendre davantage de notes, de les mettre en schéma, ce qui est moins important pour une personne qui a une excellente mémoire. Ça dépend ce que la personne était. Bon ! c'est cela, ne pas prendre un modèle qu'on nous a donné et l'appliquer à tous, parce que ça ne va pas être profitable à tout le monde (Al).

5. Prise de notes

L'accompagnement au regard de la prise de notes n'a été soulevé que par 5 participants, soit Sandra, Padek, Sylvie, Michelle et Alexie. Seules Michelle et Sylvie suggèrent de compléter les notes par la lecture du manuel correspondant. On constate que

pour Sandra, les stratégies de lecture et de prise de notes vont de pair. Ainsi, comme pour la lecture, elle leur propose de lire ce qui doit être vu en classe avant chaque cours et ce, afin de faciliter la compréhension de la matière ainsi que la prise de notes. Bien que Padek mentionne qu'il lui manque des outils à proposer aux étudiants, il leur suggère d'écouter pour essayer de comprendre et d'être attentif à ce qui leur apparaît important. En plus de proposer aux étudiants de compléter les notes de cours par la lecture du manuel, Sylvie leur suggère aussi de réécrire les notes pour en faire une synthèse en vue de se préparer aux examens. Enfin, selon Monique, les notes démontrent si les étudiants saisissent bien ce qui est important à étudier. Lorsque celles-ci semblent incomplètes, elle leur conseille d'utiliser les notes d'un collègue ou d'enregistrer les cours.

Pour la prise de notes, c'est toujours de lire avant le cours, parce que ça peut ne pas faire de sens, mais là quand l'enseignant parle, là tu dis ha oui je me souviens d'avoir lu cela, c'est plus facile de prendre des notes. Parce que si l'enseignant te dit les contenus en premier, tu vas être comme perdu. Mais si t'as lu avant, tu te dis ok. Si tu lis d'avance, t'es déjà préparé. Le professeur peut amener d'autres notions pour t'aider à comprendre ce que tu as déjà lu. Alors, c'est un peu de l'apprentissage par soi-même avant, puis comme cela t'apprend plus vite, tu comprends mieux lorsque tu es dans le cours (Sa).

Pour la prise de notes, encore une fois je leur propose ce que je fais. Je suis démuni pour montrer d'autres façons. Peut-être qu'il faudrait connaître d'autres manières de faire. On n'a pas eu beaucoup de formation là-dessus. Il faut écouter pour essayer de comprendre ce que le prof dit. Il faut être attentif à ce qui semble important pour toi (Pa).

C'était de faire la lecture du cours. Il y en a beaucoup qui prenaient juste les notes de cours, ils se fiaient là-dessus. On paye assez cher pour nos volumes, je pense que ça vaut la peine de les regarder un peu. Ne pas se fier qu'aux notes de cours, les compléter avec les parties du livre correspondantes. Moi, la façon que je réussis les examens, ce que je propose, c'est oui je peux bien étudier à la dernière minute, mais il y a tout le travail derrière qui est déjà fait. Sauf ma lecture était faite, mes notes étaient réécrites. J'essaie de trouver différentes façons de traiter l'information. En réécrivant. Si t'es capable de faire une synthèse dans tes notes, c'est logique. Quand tu fais ta révision après cela, si t'es pris à la dernière minute, tu as quand même fait les trois quart du travail avant. Cela fait que t'es pas mal pris là (Sy).

Je leur expliquais qu'ils ne doivent pas se fier aux notes du cours. Souvent les profs donnent leurs notes en power point, mais il faut les compléter par la lecture

du manuel. Cela dépendait aussi des cours et des professeurs. Comme on a eu les professeurs, on connaît les exigences de chacun. C'est surprenant la différence entre les méthodes et les exigences d'un prof à l'autre (Mi).

Les notes de cours sont un bon indice pour déterminer si un étudiant a de la difficulté à saisir l'important de la matière donnée en cours. J'ai donc regardé avec les étudiants leurs notes de cours en leur conseillant certains changements. (...) Ce que je leur proposais souvent, c'est de faire moins de notes de cours quitte à avoir un ou une ami-e ou même à venir me voir ou à aller voir le professeur pour compléter leurs notes de cours, enregistrer le cours du professeur (Mo).

6. Rédaction

Tel que précisé au chapitre précédent, Marie et Josée ont pour principale fonction d'accompagner les étudiants dans la rédaction de leurs travaux universitaires. À cet égard, Marie et Josée les guident dans l'apprentissage de la structure de textes ainsi qu'au plan de l'orthographe et la grammaire. Pour ce faire, Marie mentionne qu'elle utilise la méthode socratique qui consiste à poser des questions afin d'amener les étudiants à découvrir les réponses. De plus, elle précise accompagner les étudiants en essayant de comprendre comment ils se sentent face à l'écrit et en considérant leur style d'apprentissage afin de les accompagner en fonction de celui-ci. Pour sa part, Josée considère que l'aide fournie permet aux étudiants d'obtenir de meilleures notes, contribuant ainsi à augmenter leur motivation.

On travaille surtout l'écrit. Pour les étudiants de première année, on a essayé d'expliquer la structure des travaux. On fait un survol de la méthode d'écriture. On les aide aussi à comprendre la grammaire et l'orthographe. (...) The process is simple, yet effective: we take the work that they have completed and, through a Socratic method, determine how it would be best to proceed. All corrections were explained in great detail and if I did not know the answer, we would look up the definition together. (...) Proving their critical thinking skills, I was often able to ask questions regarding their subject to pinpoint a thesis statement. After discussing the subject further in depth, we would then establish a plan or an outline of how to proceed. Later, after the composition of the paper, the student would return and we would work out the format of the essay (looking at structural issues, for example) and I would often highlight areas and ask "what do you mean to say here?" to construct clarity (...). Often I would attempt to find out how the student learned and felt in regards to the work at hand. By finding out the interests of the student, I was often able to determine a way of describing a methodology that worked for them.

(...) Parfois, j'essaie de connaître l'étudiant. Il est important de connaître l'autre, de créer un lien là où ils sont forts, Chaque personne est unique, a sa façon à elle d'apprendre. Il n'y a pas de formule toute faite, pas de modèle unique. Il y a des personnes qui sont plus orales, d'autres plus kinesthésiques, visuelles, auditives. Par exemple, j'encourage un étudiant oral à se parler à voix haute. Se relire pour voir si ce qu'il a écrit est correct pour lui, comment il l'entend. Regarder sous une autre perspective. Moi par exemple, pour apprendre les verbes en français, j'ai dû les chanter (Ma).

Mon travail consiste souvent à aider les étudiants à organiser leurs idées afin de produire un travail cohérent et pertinent. De plus, il faut aider avec l'orthographe et à comprendre la grammaire. Cela les aide donc à soumettre un travail qui reflétera réellement leur compréhension de la matière. (...). Je crois qu'en aidant l'élève avec ses travaux écrits, je lui permets de voir qu'il y a de l'espoir, qu'il est possible d'améliorer ses capacités. Cela peut à son tour aider l'élève à améliorer ses notes et par conséquent, diminuer son stress et améliorer sa motivation (Jo).

Enfin, seul Sean ne précise pas quelles stratégies d'apprentissage il préconise pour les étudiants. Il sensibilise les étudiants au fait qu'elles sont importantes, il leur donne des conseils personnels et il tente d'aider les étudiants à trouver des solutions personnalisées.

Je tentais de sensibiliser les étudiants pour qu'ils se rendent compte que les méthodes de travail et d'étude sont beaucoup plus importantes que la matière elle-même (...). En général, j'ai essayé de transmettre les choses qu'on a entendues lors de notre formation. On a été, on a eu disons beaucoup de ressources (...). Ce n'est pas que je le révisais, mais parfois j'y jetais un coup d'œil (...). Puis souvent, c'était des conseils personnels, puis je lui soulignais que c'est cela qui marche pour moi. Puis je lui soulignais aussi que ce que je propose, c'est une solution possible, mais c'est vraiment à toi de choisir laquelle est la bonne. Euh, je veux dire, je ne peux pas donner d'exemples spécifiques, mais j'ai essayé de faire du « brainstorming » pour trouver le plus d'aide possible. Puis essayer que l'élève trouve ce qui lui convient lui-même. En gros, c'est ça (Se).

B. Problèmes personnels

L'accompagnement qui réfère à la catégorie *Problèmes personnels* est mentionné par 7 participants. Cette catégorie comporte les modalités d'accompagnement précisées par les mentors à l'égard de problèmes tels que la motivation, l'engagement dans les études, le stress, l'anxiété et la peur de l'échec ainsi que pour des problèmes liés à des projets personnels imprécis. Donc, Sean, Padek et Sophie mentionnent qu'ils tentent de

rassurer les étudiants et de les aider à mettre les choses en perspective lorsque leurs résultats scolaires sont en deçà de leurs attentes. Sean nomme qu'il offre aussi un soutien aux étudiants en formulant des questions qui contiennent des éléments de solution afin de favoriser une réflexion par rapport à ce qu'ils peuvent changer.

Pour les problèmes personnels, j'essayais de parler avec eux pour essayer de trouver des solutions possibles. Je présentais des solutions sous forme de questions (ex: Est-ce que tu penses que tu devrais commencer à étudier plus tôt? Est-ce que tu devrais en parler à tes parents ?) pour que les étudiants réalisent eux-mêmes leurs défauts et trouvent eux-mêmes des solutions (...). Je les rassurais. Je leur disais qu'il faut mettre les choses en perspective. Il ne faut pas se mettre autant de pression pour réussir chaque examen et chaque quiz (Se).

J'ai expliqué aux étudiants que c'est normal si les notes sont un peu plus basses que celles qu'ils décrochaient au secondaire et ce n'est pas la fin du monde. De plus, la charge de travail va diminuer en 2^e et 3^e (pas qu'elle diminue, mais c'est moins intense) et les cours se spécialisent et deviennent plus intéressants. Il ne faut pas se décourager, se motiver à apprécier les sujets et à comprendre pour bien faire (Pa).

Bien, lorsqu'une étudiante est venue me voir pour me dire qu'elle avait échoué un examen et se sentait niaiseuse, je lui ai demandé combien d'examens qu'elle avait écrit depuis qu'elle était à l'université, et elle m'a dit qu'elle en était à son premier examen à l'Université d'Ottawa. Alors, je l'ai rassurée en lui disant qu'il était normal que ses résultats s'amélioreraient puisque c'était une expérience nouvelle (So).

Trois autres participantes, soit Sandra, Camille et Alexie considèrent important d'aider les étudiants à préciser leur projet personnel ou leur engagement face à leurs études.

Je demande toujours pourquoi tu es ici. Comme qu'est-ce que tu veux ? Ha, bien je veux être..., je veux être médecin, je veux être chercheur. Bien, qu'est ce que tu as besoin pour accomplir ça, pis si l'étudiant trouve par lui-même, ha j'ai besoin d'avoir de bonnes notes, j'ai besoin de comprendre ce concept. S'il arrive à cela, il va se motiver par lui-même. Il faut que je fasse ça ou ça. Ils vont comprendre que les premières étapes, c'est à eux de les faire, pas parce que leurs parents le veulent. Dans la vie tout le monde veut réussir. Comment je vais m'y prendre pour réussir. (...) Je les invite à identifier ce qu'ils aiment. Si tu n'aimes pas les mathématiques, mais qu'est-ce que t'aimes ? Si tu aimes plutôt la neurologie et le cerveau, ben il y a un aspect de la psychologie qui est le cerveau. Peut-être que tu voudrais étudier dans ce domaine. Il y a aussi beaucoup de programmes qui

offrent un double baccalauréat. Cela permet de voir ce que tu aimes le plus. Les cours hors faculté, profite-en pour voir si tu aimes quelque chose. Il faut en profiter. Si tu aimes les langues. Tu prends un cours d'espagnol, puis si tu réalises que tu aimes l'espagnol, tu peux toujours changer. Aller étudier les langues à la place des sciences si tu trouves ça trop difficile (Sa).

Identifier les objectifs personnels à court, moyen et long terme. Mesurer l'engagement de l'étudiant face à ses études. Brosser un portrait des difficultés, de sa réalité, présenter des outils, des alternatives, favoriser des choix (Ca).

Avant toute chose, j'évalue la motivation personnelle de l'étudiant, j'essaie de déterminer ou de situer son degré d'engagement et sa motivation (Al).

Enfin, Padek et Anna mentionnent qu'ils donnent des conseils pour diminuer le stress. À la lecture de leurs verbatims respectifs, on constate qu'effectivement, il s'agit bien de conseils et non de stratégies de gestion de stress. Essentiellement, selon Padek, il s'agit de prendre soin de soi en faisant autre chose que d'étudier. Pour Anna, les conseils se résument à s'y prendre en avance pour étudier, de gérer une chose à la fois, de prendre soin de soi en dormant et mangeant bien. Enfin, Alexie précise qu'elle donne son opinion personnelle et des conseils. Cependant lorsqu'elle considère que le problème dépasse ses compétences, elle réfère aux services appropriés.

Il est très important de ne pas trop se stresser, de prendre le temps de faire d'autres activités en dehors de l'école et d'avoir une vie sociale et de ne jamais lâcher. Le stress est là, cela va avec l'université. Il faut apprendre à composer avec. Je n'ai pas de truc précis, juste des conseils pour ne pas y accorder trop d'importance, prendre soin de soi, faire des activités pour soi, faire du social, du sport (Pa).

Go through all the pre-exams... sort of to make sure you sleep before the exam, eat well the day before, relax and finish your studying ahead of time. That's the sort of thing, not in the relaxation techniques that we learn so much about. I talked to one student about these. She was looking for ways to relax and wanted to do yoga... she started doing yoga. (An)

Plusieurs revenaient une fois par semaine. Bien, je les voyais, je proposais des outils. On se fixait une progression. Les premières fois c'était pour de l'académique, ensuite ça dérapait, bien je veux dire ça allait vers des problèmes personnels. À ce moment, je donnais mon opinion, des conseils, mais si je sentais que cela dépassait mes compétences, je réfèrais au SASS, au counselling (Al).

Représentations des participants à l'égard de leur rôle

Les données présentées ci-dessous révèlent les représentations des participants à l'égard de leur rôle. Les unités de signification émises par les participants sont classifiées en trois catégories, soit le rôle principal des mentors, ensuite ce qui préoccupe les mentors dans ce rôle et enfin, les qualités jugées requises pour être un bon mentor. Ces catégories correspondent respectivement aux questions 5, 6 et 7 du questionnaire. Elles sont analysées une à la suite de l'autre.

Rôle principal des mentors

Le tableau 13 expose les représentations des participants à l'égard de leur rôle principal, comment ils le décrivent. Ces représentations sont issues de la question no 5 qui se lit comme suit : « D'après votre expérience, que devrait être le rôle premier du mentor auprès des étudiant-e-s ? »

Tableau 13

Représentations des mentors à l'égard de leur rôle premier : ses caractéristiques

Mentors	Science	Santé	So-Art	CARTU	Droit	Total
Principaux rôles du Mentor	Sandra Évelyn Sean Padek	Sylvie, Anna, Thalie, Michelle	Sophie Camille, Alexie	Marie Josée	Monique	
Accompagner, Guider, Conseiller, Aider, Faciliter	Sa, Év, Se, Pa	Sy, Th, Mi	So, Al, Ca	Jo, Ma	Mo	13
Stratégies d'apprentissage	Se	Sy, An, Mi	Ca	Jo	Mo	7
Écouter	Se,	An, Th	So		Mo	5
Être un ami, un confident	Pa		So, Al			3
Accueillant, respectueux		Mi			Mo	2
Référer ressources	Se	An				2
Encourager	Pa					1
Être un modèle	Se					1

Essentiellement, il en ressort que 13 participants décrivent leur rôle principal par des termes généraux, tels qu'aider, encourager, être accueillant en vue de permettre à l'étudiant d'atteindre ses buts. À cette description générale, 7 participants ajoutent des précisions quant à la manière qu'ils utilisent pour justement aider, encourager, être

accueillant, etc. Par ailleurs, on constate que la catégorisation porte sur le métier de mentor et qu'elle a émergé principalement en termes génériques exprimés en verbes d'action et en qualificatifs.

Le rôle premier du mentor est d'aider les étudiants à s'aider eux-mêmes, à contribuer à leur succès. On les accompagne, on les aide à identifier les problèmes et les solutions qu'ils peuvent y apporter eux-mêmes (Sa).

Le mentor est un guide, un conseiller, un médiateur qui permet à l'étudiant de faciliter son intégration à un milieu universitaire. (...) Il suffit de répondre à leurs besoins, les informer, leur donner des trucs pour gérer leur temps et leur fournir de meilleures habitudes d'étude et de prise de notes (Év).

Conseiller à l'importance des méthodes d'étude, de travail, etc. (...) (Se).

Aider, simplement être là pour l'étudiant si, il ou elle, a besoin d'aide (Pa).

Conseiller, aider les étudiants à identifier les causes de leur échec ou de leur problème et travailler à améliorer ses points faibles. Travailler les stratégies d'étude, faire en sorte que l'étudiant apprenne à lire ce qui est important, qu'il sache comment étudier, se préparer aux examens (Sy).

Selon moi, un mentor est avant tout un facilitateur. En effet, son rôle est de fournir les outils nécessaires à l'élève. Il doit donc lui montrer les stratégies d'écriture qui vont être la vraie raison de l'amélioration académique. Le but du mentor est que l'étudiant assimile ces stratégies et qu'il les applique correctement et dans l'avenir, qu'il s'en souvienne (Jo).

Pour moi un mentor, c'est quelqu'un qui a passé par la même expérience, un étudiant qui est là pour aider (...) (Al).

Accompagner l'étudiant dans son cheminement scolaire. Lui fournir un encadrement par le biais d'outils, de trucs, de stratégies afin de faciliter son passage universitaire, pour répondre à ses besoins spécifiques comme apprendre à se préparer aux examens, apprendre à faire une recherche, savoir où aller pour régler ses problèmes financiers ou même plus émotionnels (Ca).

Le rôle premier des mentors est d'aider le mieux possible les étudiants qui viennent les consulter. (...) Les mentors fournissent des outils aux étudiants afin d'améliorer leurs techniques d'étude, de prise de notes, de rédaction d'examen, de gestion du stress, etc. (Mo).

L'écoute semble aussi correspondre à une composante générale du rôle de mentor comme en témoignent 5 participants.

Écouter, écouter, écouter. Il faut qu'il laisse les étudiants libérer leur bagage de frustration. C'est quelqu'un qui comprend ce qu'ils vivent, car il a déjà vécu et il est passé à travers les mêmes expériences (Se).

Listen and assist other students to correctly identify the obstacles in their path be they academic, personal or other. Introduce students to techniques for addressing these obstacles (An).

Aider, écouter. Avant tout, nous devons écouter l'étudiant afin de pouvoir bien l'aider. Parfois, c'est tout ce que demande l'étudiant. Il ne cherche peut-être pas une solution à son problème, mais seulement une oreille. Je sais que moi, je préfère solutionner mes problèmes toute seule, mais parfois un petit coup de pouce ne fait pas de tort (Th).

Ils, elles recherchent quelqu'un pour les écouter et les conseiller sur divers sujets. Il est important que ce rôle soit encouragé et renforcé (So).

(...)Pour ce faire, les mentors doivent être à l'écoute des étudiants (...) (Mo).

Par ailleurs, selon 3 participants, *être un ami et un confident* constitue une autre fonction associée à leur rôle.

Simplement être là pour l'étudiant si, il ou elle, a besoin d'aide. Être son ami en qui l'étudiant peut se confier et être encouragé (Pa).

C'est de montrer aux étudiants qu'il est là pour eux et qu'il est comme eux. C'est-à-dire qu'il a passé et qu'il passe toujours par les mêmes problèmes. Le mentor devrait être comme une connaissance personnelle sur laquelle on peut compter quand on est dans le trouble sans que ça ressemble trop à un ami tout en étant aussi comme un ami (...). Ne pas être dans une hiérarchie (Al).

D'après moi, les étudiants et les étudiantes recherchent un grand frère, une grande sœur, un, une amie lorsqu'ils viennent ici (So).

L'unité de signification *être accueillant, respectueux* est intégrée au rôle principal par Michelle et Monique, comme en témoignent leur propos. On constate aussi que Sean considère primordial d'être *un modèle* pour les étudiants et ce, en tout temps.

Dans mon expérience en tant que mentor, je crois que le rôle premier du mentor est d'aider les étudiants à trouver des techniques d'apprentissage qui leur

conviennent en établissant un environnement accueillant, positif et dépourvu de jugement (Mi).

(...) ils doivent aussi être disponibles et respectueux (Mo).

Le mentor doit être conscient que les élèves le regardent et il doit vivre sa vie étudiante d'une façon à ce que les jeunes puissent l'imiter (Se).

Enfin, Sean et Anna, mentionnent que référer les étudiants aux autres ressources de l'université, lorsque cela s'avère nécessaire, constitue aussi une fonction principale de leur rôle.

(...) Être un lien entre élèves et les services universitaires. Référer les étudiants selon leurs besoins (Se).

Referring students to appropriate resources when required (An).

Représentations des participants à l'égard de leurs principales préoccupations relatives à leur rôle

Le tableau 14 présente l'ensemble des représentations des participants à l'égard de leurs principales préoccupations relatives à leur rôle. Ces représentations sont issues de la question no 6 du questionnaire à savoir : « Quelle est votre préoccupation principale à l'égard de ce rôle ? ». Ces préoccupations semblent pouvoir être divisées en deux catégories soit *Préoccupations vis-à-vis du Programme de mentorat* et *Préoccupations en tant que mentor*. Chacune des préoccupations constitue des souhaits puisque les mentors précisent ce qu'ils attendent ou espèrent du Programme de mentorat et ce qu'ils aimeraient apporter personnellement aux étudiants accompagnés. Dans cette perspective, la catégorisation a émergé de distinctions claires entre des préoccupations à l'égard du programme de mentorat et à l'égard de soi-même en tant que mentor.

Tableau 14*Représentations des mentors à l'égard de leurs principales préoccupations face à leurs rôles*

Mentors	Science	Santé	So-Art	CARTU	Droit	Total
Préoccupations principales face aux rôles du mentor (Traduites en souhaits)	Sandra Évelyn Sean Padek	Sylvie, Anna, Thalie Michelle	Sophie Camille Alexie	Marie Josée	Monique	
Face au Programme de mentorat						
Formation approfondie		Sy, An, Th	So, Al			5
Stratégies d'apprentissage		Sy, An, Th				3
Relation d'aide			So			1
Types d'activités d'apprentissage			Al			1
Favoriser relation d'aide			So			1
Faire en sorte que les étudiants viennent chercher de l'aide	Év					1
Considération de tous les facteurs à l'échec dans l'appui aux étudiants			Ca			1
Que le mentorat soit facultatif			Ca			1
Préoccupations en tant que mentor						
Favoriser l'autonomie, rendre plus actif face à l'apprentissage et la recherche de solutions	Sa, Se	Mi	Ca	Jo		5
Trouver solutions aux problèmes, donner bons conseils encouragement	Pa				Mo	2
Ne pas être limitée par mes propres stratégies		An, Th				2
Aider à développer désir d'écrire, confiance en soi				Ma		1
Influencer positivement		Sy				1
Inviter l'étudiant à partager préoccupations d'ordre personnel et/ou émotionnelles	Se					1
Amener les étudiants à respecter leur réalité			Ca			1

A. Préoccupations face au Programme de mentorat

À l'examen du tableau 14, on constate que les préoccupations des participants à l'égard de leur rôle d'étudiant mentor sont variées. En ce qui concerne la première catégorie qui recoupe les préoccupations relatives au *Programme de mentorat*, on remarque que 5 participantes souhaitent que le Programme de mentorat assure une formation plus approfondie. Trois d'entre elles, Sylvie, Anna et Thalie, précisent que cette formation doit porter sur les *Stratégies d'apprentissage*. Une participante, Sophie, aimerait avoir une formation qui porte sur la *Relation d'aide*, tandis que Alexie nomme que pour bien accompagner les étudiants, elle aurait besoin d'une formation qui porte sur les différentes activités d'apprentissage proposées aux étudiants.

D'apprendre le plus de techniques d'apprentissage et de trucs possible pour offrir un meilleur service aux étudiants. Avec les formations qu'on a eues à date, je les ai trouvées très intéressantes même pour moi. Ça m'a aidé à mieux comprendre ma façon de penser, ma façon d'étudier. Puis de connaître aussi d'autres façons que j'ai, en fait, appliquées pour mes examens de fin de session. Puis, cela a très bien été (Sy).

(...) Therefore, it is essential that I continue to develop my specific learning strategy skills. We just started, but I would need more to build on it. Just so that I'm not locked in my own examples all the time, just so I may be comfortable and the biggest way to do that is to run workshops with more mentors, more people together. Whether it's all mentors or an extern it doesn't matter. It's just to see the different techniques (An).

J'aimerais que notre formation soit composée de plus de stratégies qu'on pourrait partager avec ceux qui en ont de besoin (Th).

Il devrait y avoir une formation continue qui touche tout. Les étudiants en détresse versus ceux qui ne le sont pas. Quoi faire. Pouvoir discuter avec les autres mentors. S'enrichir les uns par rapport aux autres. Aussi, il serait intéressant d'avoir une formation, une mini-formation en counselling. Les étudiants arrivent souvent désespérés et ne veulent pas se faire référer ailleurs. À cause de cela, il faudrait avoir certains outils pour les aider (So).

C'est d'avoir une formation plus élargie pour être en mesure d'aider les étudiants qui viennent d'une autre faculté que la mienne. Autrement dit, j'aimerais être en mesure d'aider les étudiants qui viennent de la Faculté de génie, d'ingénierie, d'administration par exemple. Je sais pas, peut-être trouver un moyen de nous donner au moins quelques outils dans des domaines qui sont autres que les

nôtres. Je ne veux pas dire apprendre par coeur ce qu'ils font en biologie, non, mais quand même être familier avec ce qu'ils font. Les laboratoires par exemple. De la même façon, en administration, c'est quoi exactement une étude de cas (Al).

De la même manière que Sophie exprime qu'elle aimerait avoir une formation portant sur la relation d'aide, elle se préoccupe du fait que son programme ne permette pas suffisamment aux mentors d'intervenir en relation d'aide, car selon elle, les mentors sont encouragés à référer en counselling.

Ma préoccupation est que ce n'est pas vraiment pour la relation d'aide qu'on a été engagé. C'est plutôt pour donner des techniques de travail, mais l'étudiante veut seulement se sentir normale et la formation reçue n'est pas vraiment reliée à ce rôle puisqu'on nous encourage à les référer aux services de counselling (So).

Pour sa part, Évelyne se préoccupe du fait que les étudiants demandent du support trop tard durant le semestre parce qu'ils ne connaissent pas ou trop peu le programme de mentorat. Elle pense que les professeurs devraient s'impliquer davantage en ce sens.

Ma préoccupation principale est le fait qu'ils viennent demander pour de l'aide un peu trop tard durant le semestre. Le service est là pour eux, c'est très avantageux et ils devraient en profiter le plus tôt possible, mais pour cela il faut qu'ils le connaissent, que cela ne soit pas perçu négativement. Il faut que l'université fasse connaître le programme, que les professeurs s'impliquent (Év).

Enfin, Camille aimerait que l'université considère tous les facteurs autres qu'académiques qui contribuent à l'échec des étudiants, parce que d'après elle, le discours qui prévaut au sein même de son programme de mentorat ne laisse pas de place pour accompagner les étudiants qui présentent une réalité sociale et économique complexe. De plus, elle considère aussi que le mentorat ne devrait pas être obligatoire.

La non-reconnaissance de la part de l'université et de son administration des nombreux facteurs autres qu'académiques qui influencent la vie étudiante, exemple : l'obligation de travailler à temps plein afin de payer les frais de scolarité, le loyer, les comptes, etc. J'ai été confrontée avec mes collègues au fait de devoir amener les étudiants à faire des choix par rapport à leurs études et le nombre d'heures travaillées. Amener les étudiants à être obligés de faire des choix, prioriser leurs études à tout prix, alors que certains parmi eux doivent travailler 40 h/semaine, d'autres 20 heures. Souvent cela n'est pas un choix.

Souvent, l'étudiant n'a pas l'appui de ses parents (...). C'est une forme d'obligation. Comment respecter le temps de travail ? Favoriser une définition d'objectifs réduits. Vision plus réaliste. Peu valorisé au sein du programme de mentorat. On ne tient pas assez compte de la réalité extra-curriculaire des étudiants. On ne la reconnaît pas assez (Ca).

Une autre difficulté de mon rôle est liée au fait que les étudiants sont obligés de venir. Cela altère la relation. Je me sens comme une agente de probation ; on a à s'assurer d'une certaine présence. Cela crée de la résistance chez les étudiants. Avec certains étudiants, on peut dépasser cela parce qu'ils vont finir par accepter, par aller chercher l'aide, mais il y a des étudiants qui eux n'acceptent pas d'avoir été étiquetés, stigmatisés de cette façon. Il y a une résistance qui est là du début jusqu'à la fin (Ca).

B. Préoccupations en tant que mentor

En ce qui a trait à la deuxième catégorie qui expose certaines préoccupations en tant que mentor, on remarque que 5 participants se soucient de contribuer à développer l'autonomie des étudiants, à les rendre plus actifs face à leur apprentissage et à la recherche de solutions à leur problème.

Je me préoccupe du fait que les étudiants ne soient pas ouverts à trouver des solutions eux-mêmes, mais qu'ils cherchent plutôt à ce qu'on leur donne une réponse directe, leur dire exactement comment régler le problème (Sa).

(...) Aussi, j'essayais que l'étudiant sorte toujours avec au moins un but ou un conseil qu'il tentera d'accomplir. Je souhaite qu'il devienne de plus en plus actif et autonome dans son apprentissage (Se).

Je crois que les étudiants risquent de percevoir ce service comme un centre de tutorat au lieu d'un centre qui les aide à devenir des étudiants indépendants et responsables de leur propre apprentissage (Mi).

Les rendre confiants et autonomes. Les aider à s'occuper d'eux-mêmes. Les amener à prendre conscience des outils intérieurs, des forces que nous possédons tous, que chacun possède (Ca).

Mon souci principal est que les étudiants viennent nous voir pour arranger leurs problèmes de façon rapide, facile et à court terme. Je me préoccupe du fait qu'ils n'assimilent pas l'information et les outils que je tente de leur fournir au courant des sessions. Il faut les aider à devenir plus autonomes, mais ce n'est pas évident (Jo).

Pour leur part, Padek et Monique se préoccupent d'arriver à trouver des solutions satisfaisantes aux problèmes exposés par les étudiants, de donner des conseils et l'encouragement nécessaire, ce qu'ils exposent à travers les propos suivants :

De pouvoir lui donner les bons conseils, l'aide et l'encouragement qu'il ou elle désire. Faire en sorte que l'étudiant-e sorte de la rencontre avec un meilleur sentiment de lui ou d'elle-même (Pa).

Notre plus grande peur est de ne pas avoir de réponse ou de solution aux problèmes des étudiants, ce qui est très rare, mais cela arrive parfois. La plupart du temps nous sommes en mesure de proposer diverses alternatives aux étudiants afin de les aider (Mo).

Anna et Thalie précisent qu'il est essentiel qu'elles ne soient pas limitées par leurs propres stratégies d'apprentissage, ce qui explique qu'elles aient mentionné avoir besoin d'une formation à ce sujet.

My major concern in my role as mentor is towards the student(s) I am assisting. Therefore, it is essential that I continue to develop my specific learning strategy skills (An).

J'aimerais pouvoir aider les étudiants en les écoutant en leur donnant plusieurs outils ou options afin qu'ils puissent prendre leur propre décision. Je trouve que je manque d'options à donner, de stratégies d'apprentissage. (...). Pour moi, quelque chose peut fonctionner à merveille, mais pour quelqu'un d'autre, ce serait pourri (Th).

Pour sa part, Marie indique qu'elle souhaite transmettre le goût d'écrire et la confiance en soi nécessaire pour y arriver, tandis que Sylvie se préoccupe d'influencer positivement les étudiants et ainsi participer à leur succès.

My main preoccupation with this role is through written expression and through this success in language, the confidence in self. (...). J'essaie comme être humain de donner de la confiance tout en étant réaliste. Donner le droit d'écrire à partir de ce qu'on est. L'écriture pour moi, n'est pas exclusive à l'élite (Ma).

(...) être une influence positive chez les étudiants, voire participer à leur succès (Sy).

Enfin, Sean est sensible au fait que les étudiants puissent être à l'aise de parler de problèmes personnels, alors que Camille aimerait pouvoir amener les étudiants à considérer à la fois leur réalité scolaire et personnelle.

Je pense que c'est très important que l'étudiant se sente écouté et qu'il se sente assez à l'aise pour pouvoir parler d'émotions personnelles qui sont souvent la cause de plusieurs problèmes. L'étudiant doit sentir que pour quelques minutes, il y a quelqu'un qui est sensible à ses problèmes (Se).

Regarder à partir de la réalité de l'étudiant, le temps qui lui reste pour étudier et comment, il peut le faire de la façon la plus stratégique. L'amener à réaliser que le nombre d'heures mis dans les études correspond aussi à des résultats, à un certain rendement, à un certain barème qu'on peut aller chercher. Amener une vision réaliste. Tenir compte de la personne de façon plus complète. Le quotidien nous nourrit, c'est ce qui nous fait (Ca).

Représentations des participants à l'égard des qualités essentielles pour être un bon mentor

Le tableau 15 expose les représentations des participants à l'égard des qualités qu'ils jugent essentielles à l'accomplissement de leur travail de mentor. Ces représentations sont issues des réponses émises à la question 7 du questionnaire, laquelle se lit comme suit : « Expliquez quelles sont, selon vous, les qualités essentielles pour être un bon mentor ? ».

Tableau 15

Représentations des mentors à l'égard des qualités essentielles pour être un bon mentor

Mentors	Science	Santé	So-Art	CART U	Droit	Total
Qualités Essentielles	Sandra Évelyn Sean Padek	Sylvie, Anna, Thalie, Michelle	Sophie Camille, Alexie	Marie Josée	Monique	
Savoir Être						
Accueillant, disponible, patient	Sa, Se, Pa	Th, Mi	So, Al	Ma, Jo	Mo	10
Empathique	Sa, Év, Se, Pa	Sy, Mi	So, Ca	Jo		9
Ouvert d'esprit	Év, Se, Pa,	Sy, An, Th	Ca		Mo	8
respectueux						
Humble, reconnaître limites	Se	Sy,	Al			3

Savoir faire

Écouter	Sa, Év, Se, Pa	An, Mi	So, Ca, Al	Mo	10
Référer	Pa	Sy			2
Poser question, identifier le problème	Pa				1
Rassurer, valider			So		1
Reconnaître forces de l'étudiant			Ca		1
Offrir choix alternatifs			Ca		1
Répondre aux besoins		Th			1
Expliquer la matière		Mi			1
Connaissance					
Connaissance du domaine : étude, écriture et ressources		Sy, Mi	Al	Jo, Ma	5

L'analyse des représentations relatives aux qualités essentielles pour être un bon mentor a suggéré leur regroupement en trois catégories, soit *Savoir être*, *Savoir faire* et *Connaissance*. Ces trois catégories ont émergé selon qu'il s'agit d'unités de signification relatives à la description d'une attitude, ce qui correspond à la catégorie *Savoir être*, selon qu'il s'agit d'unités de signification relatives à une action, ce qui renvoie à la catégorie *Savoir faire* et enfin, selon qu'il s'agit d'unités de signification relatives aux contenus d'étude, ce qui réfère à la catégorie *Connaissance*.

A. Savoir être

À l'examen de la première catégorie, on constate que 10 participants considèrent essentiel *d'être accueillant, disponible et patient*, comme en témoignent les exemples suivants.

Les qualités essentielles d'un bon mentor sont la patience, la compréhension, l'empathie. Des qualités qui permettent de centrer l'attention sur l'étudiant et ses besoins, de façon à ce que le milieu soit le plus chaleureux et favorable à trouver des solutions (Sa).

Un mentor doit être toujours souriant, cela fait une grande différence (Se).

Aussi, il faut absolument apporter un élément de confort à l'étudiant en étant chaleureux, de bonne humeur et en l'accueillant amicalement. L'étudiant recherche un ami, donc le mentor doit agir comme l'ami en l'accueillant et lui

parlant comme un ami ; rire, sourire, blaguer, etc. Être sensible à tous les indices que l'étudiant te montre (Pa).

Patience, the good mentor gains patience through their own experience and it is through this combination that they are able to pass along their own information. I did not truly learn French until I was 18 years old, therefore, I can understand the struggles that students have with language and I can apply my own experience in aiding them to meet their own goals (Ma).

Afin d'être un bon mentor, il faut, selon moi, beaucoup de connaissances et de patience (Jo).

Être patient, disponible et calme (Mo).

La deuxième qualité relevée par 9 participants est l'empathie, comme en témoignent les exemples présentés ci-dessous.

(...) et être empathique pour qu'il puisse déceler des problèmes (Se).

Les qualités essentielles d'un bon mentor sont (...) la patience, la compréhension, l'empathie (...) (Sa).

Compassion et empathie (Év).

(...) Avoir du respect envers les étudiants et le personnel, être authentique, empathique, avoir du tact (...) (Sy).

Une personne qui a de la compassion pour les autres, qui possède un vrai sens de vouloir aider le monde, les étudiants (...) (Mi).

(...) Le comprendre. Être empathique. Ne pas généraliser. Partir de la personne. Tenir compte des nombreuses réalités qui influencent son cheminement scolaire (Ca).

Il faut selon moi, une facilité à voir les choses du point de vue de l'autre, de l'empathie (...). Ce dernier point est selon moi le plus important car sans lui, il est impossible de voir et comprendre comment l'étudiant a besoin d'aide (Jo).

Outre être empathique, 8 participants évoquent qu'il faut être ouvert d'esprit et respectueux. Bien que Anna parle aussi d'ouverture d'esprit, elle considère cette ouverture dans le sens d'apprendre de ses erreurs en vue de s'améliorer constamment.

(...) doit être très ouvert et ne pas avoir de préjugé. Il ne doit pas forcer les étudiants à adopter et utiliser ce qu'il pense être la meilleure solution (Se).

Être ouvert d'esprit. Être conscient que l'autre est différent ; qu'il a un développement différent (Pa).

Ne pas juger les autres (Év).

(...) ne pas avoir de préjugé et surtout ne pas être prétentieux (Sy).

If I am to improve as a mentor I must always be open to learning a better strategy, to learning from my errors and contribute to my own education. Learner means being open all the time, to learn more in order to help but you yourself can't stay where you are, it's dynamic (An).

Être respectueux (...) (Mo).

Enfin, il apparaît que *l'humilité* constitue aussi une qualité essentielle pour 3 participants. À cet effet, Sean, Sylvie et Alexie tiennent les discours suivants.

Un mentor doit être capable de reconnaître ses limites et le moment où il n'est plus capable d'aider (Se).

Il faut connaître ses propres limites personnelles, être humble d'une certaine façon (...), surtout ne pas être prétentieux (...). Je pense que nos limites, il faut les connaître et être capable de les exprimer également (Sy).

(...) aussi la volonté de ne pas se croire supérieur, mais seulement quelqu'un qui est à la disposition des étudiants est essentielle (Al).

B. Savoir faire

En ce qui concerne la deuxième catégorie intitulée *Savoir faire*, il semble que la qualité qui ressort largement soit *Savoir écouter*. Dix participants l'estiment essentielle. Cette qualité correspond aussi à une composante du rôle principal du mentor tel que mentionné précédemment par 5 participants.

Un mentor doit savoir écouter activement (Se).

Les qualités essentielles d'un bon mentor sont l'écoute active (...), savoir écouter est très important (Sa).

Être capable d'écouter attentivement l'étudiant puisque c'est ça que l'étudiant recherche, quelqu'un qui va l'écouter et lui donner un support moral (Pa).

Savoir faire de l'écoute active (Év).

Good listener – In order to correctly and promptly identify the major obstacles in the students path, active listening is critical (An).

(...) surtout qui est patient et qui sait écouter l'autre (Mi).

Il faut savoir écouter l'étudiante. Elle sait pourquoi elle est venue ici et veut se faire écouter (So).

Savoir être à l'écoute de l'étudiant (...) (Ca).

L'écoute et la disponibilité sont très importantes. Surtout savoir écouter (Al).

Savoir écouter (...) (Mo)

Par ailleurs, les 7 autres qualités exposées dans cette catégorie apparaissent de façon isolée. Seule la qualité *Savoir référer* est mentionnée par deux participants, soit Padek et Sylvie.

Des fois, on ne peut pas tout régler. Il faut savoir référer à des aides plus pertinentes, par exemple à un tuteur (Pa).

Il faut aussi savoir référer dans le cas où on a atteint notre limite. Si je vois que j'arrive à un point où ce que l'étudiant me demande dépasse mes compétences ou que ça peut toucher mon éthique personnelle ou quoique ce soit (...) (Sy).

Outre ce savoir faire, Padek précise qu'il est aussi essentiel de savoir poser des questions pour identifier le problème.

Il faut savoir poser des questions pour savoir ce qui ne va pas (Pa)

Pour sa part, Camille considère qu'il est important de savoir reconnaître les forces des étudiants et de leur offrir une variété d'options. Un peu dans le même ordre d'idées, Thalie souligne que les mentors doivent savoir reconnaître ce qui distingue les étudiants.

Reconnaître et valoriser les forces de l'autre. Proposer à l'étudiant et non lui imposer. Donner la possibilité de choisir. En donnant plus d'informations, on est

en mesure de faire des choix éclairés. Présenter des choix alternatifs pour favoriser l'autonomie (Ca).

Nous devons savoir nous adapter à tous les différents étudiants qui entrent dans le bureau. Ils sont tous uniques et ont tous des problèmes et des solutions uniques. Nous devons être capables de répondre à leur besoin (Th).

Enfin, Michelle indique qu'on doit non seulement connaître la matière à l'égard de laquelle on accompagne, il faut aussi selon ses propos :

Savoir l'expliquer en des termes simples (Mi).

C. Connaissance

La dernière catégorie intitulée *Connaissance* comporte une seule unité de signification, soit la *Connaissance du domaine d'études et ou des ressources*, relevée par 5 participantes.

(...) Si je ne me sens pas confortable dans une situation, si je suis limitée, il faut référer à d'autres ressources. Il faut juste les connaître ses ressources là (Sy).

Un mentor doit aussi avoir les connaissances et la compréhension adéquate du matériel afin de pouvoir l'expliquer en des termes simples (Mi).

Également, un parcours académique et des connaissances assez avancées pour pouvoir transmettre mieux ce qu'on a appris (Al).

Afin d'être un bon mentor, il faut, selon moi, beaucoup de connaissances (Jo).

Élargir leurs connaissances. Aller chercher les ressources pour mieux aider (Ma).

Représentations des participants à l'égard de leur philosophie et du style de mentorat que l'université devrait développer

Le tableau 16 expose les représentations des participants à l'égard de leur philosophie⁴⁵ du mentorat et du style de mentorat que l'université devrait développer. Ce

⁴⁵ Dans le contexte de la présente thèse, le terme *philosophie* est utilisé en référence à la définition générale proposée par Legendre (1993), à savoir : « Attitude générale, vision globale de l'environnement, des événements et des problèmes de l'existence, le plus souvent peu explicitée » (p. 985). Pour sa part, en référence à la définition du terme *style* proposé par Legendre, le terme *style de mentorat* est employé pour désigner de façon globale, les manières d'agir, de faire, de se comporter, qui caractérisent l'ensemble des individus qui jouent un rôle au regard du mentorat à l'université.

sont les questions 9 et 10 qui ont permis d'appréhender les représentations des mentors relatives à cette rubrique. Les questions se lisent respectivement comme suit : « Comment définiriez-vous votre philosophie du mentorat ? » et « Quel est le type de mentorat que l'université devrait développer ? ». On constate que la catégorisation correspond simplement aux termes *Philosophie* et *Style de mentorat* au regard desquels la chercheure a associé les unités de signification correspondantes.

Tableau 16

Représentations des mentors à l'égard de leur philosophie du mentorat et du style de mentorat à favoriser à l'université

Mentors	Science	Santé	So-Art	CARTU	Droit	Total
Philosophie et Style de mentorat	Sandra Évelyn Sean Padek	Sylvie, Anna Thalie Michelle	Sophie Camille Alexie	Marie Josée	Monique	
Philosophie						
Aider, contribuer aux succès étudiant	Sa, Év,	Sy, An, Th, Mi	Ca, So	Jo	Mo	10
Agir comme une grande sœur ou grand frère	Pa		So			2
Favoriser approche socratique				Ma		1
Transmettre du savoir-faire étudiant	Se					1
Écoute, disponibilité, optimiste et plaisir			Al			1
Style de mentorat						
Accompagner selon domaines d'études	Se, Év	An, Th, Mi	Ca, Al		Mo	7
Assurer formation et échange d'expériences.	Se, Sa	Th, Mi,	Al	Ma, Jo		7
Aider contenu (tutorat) et méthodologie (mentorat)		Mi	Ca, Al	Jo		4
Sélectionner mentors : rôle, maturité, expérience, engagement envers autrui		Sy, An				2
Définir rôle des mentors		Mi				1
Programme organisé et bien supervisé		Mi				1
Programme qui repose sur l'interaction entre étudiants	Se					1
Promouvoir culture du mentorat	Se					1

A. Philosophie du mentorat

En ce qui concerne la philosophie des participants à l'égard du mentorat, on remarque que 10 mentors la décrivent comme une façon d'aider les étudiants en vue de contribuer à leur succès. On constate que certains mentors précisent aussi la nécessité de fournir des *outils* en ce sens.

Aider les étudiants à s'aider eux-mêmes, à contribuer à leur succès (Sa).

C'est une manière de venir en aide, de permettre aux étudiants de bien s'intégrer et de faciliter leur vie, de participer à leur succès, leur réussite (Év).

Le mentor a comme mission de motiver positivement les étudiants que ce soit pour atteindre un succès scolaire satisfaisant aux yeux de l'étudiant ou de l'aider à garder le courage ou la flamme allumée (...). D'aider les étudiants à atteindre leur rêve de terminer leurs études dans un domaine qui les passionne (Sy).

Venir en aide à ceux et celles qui le demandent et qui en ont besoin de façon respectueuse, professionnelle et cordiale, aussi avec du cœur pour les accompagner dans leur réussite (Mi).

To me, mentoring implies the provision of one-on-one support and direction. I really feel strongly that in order to be a mentor it is essential that I develop a relationship with the individual I am mentoring and therefore I see mentoring as a commitment to a few students. My preference is to work with students who are experiencing difficulty at a level that causes them to question why they are in university (An).

Je crois que le mentorat aide beaucoup. On est là pour favoriser leur succès (Th).

Un programme de mentorat qui répond aux besoins des étudiants, qui les aide à réussir à l'université (Mi).

Travailler à la réussite de l'étudiant à partir de son expérience, ses réalités, ses connaissances. Mettre à sa disposition, une boîte d'outils, de stratégies possibles pour faciliter son cheminement universitaire. Respect de l'individualité, de sa réalité extrascolaire (Ca).

Je crois que le mentorat est essentiel pour la réussite scolaire de certains étudiants. Il est important que nous puissions aider les étudiants et mettre les outils dont ils ont besoin à leur disposition, pour favoriser leur succès académique (Jo).

Il s'agit de guider une autre personne vers sa réussite scolaire, d'évaluer quelles sont ses difficultés et de lui proposer différents outils afin de l'aider (Mo).

Par ailleurs, les 5 autres mentors donnent des définitions qui se différencient quelque peu de celles proposées par leurs collègues. Ainsi, Padek et Sophie considèrent que le mentorat constitue une forme d'accompagnement de type grand frère, grande sœur.

Simplement d'être là en tant qu'ami et apporter le support nécessaire pour faire revenir le sourire sur son visage (Pa).

Le mentor est un grand frère ou une grande sœur au service des étudiants (So).

De son côté, Marie définit sa philosophie en précisant que le mentorat permet d'aider les étudiants à construire leurs connaissances à travers ce qu'elle appelle un processus d'apprentissage socratique.

I truly believe that adapting my own experience for each student through a methodology of knowledge and the Socratic process is the most effective way of mentoring. (...) La méthode socratique, c'est une façon de faire parler les étudiants pour que les réponses viennent d'eux, pas de nous (...). Toutes les informations des êtres humains sont en eux. Il faut arriver à tirer des questions pertinentes pour les aider à voir, à cibler ce qui est important, ce qu'ils connaissent. Parfois, c'est difficile, si on ne connaît pas leur intérêt ou le sujet. C'est important de les faire parler (Ma).

Pour sa part, Sean propose une philosophie orientée vers l'art de transmettre le savoir faire étudiant, lequel permet à la fois la réussite académique et une expérience universitaire riche.

Le mentorat dans le contexte universitaire est l'art de transmettre le savoir-faire étudiant qui assure le succès universitaire au plan personnel, social et académique afin que les étudiants profitent pleinement de leur expérience universitaire (Se).

Enfin, Alexie exprime sa philosophie par des termes génériques, dont l'écoute et la disponibilité, lesquelles constituent aussi des qualités essentielles soulignées précédemment par plusieurs participants.

Écoute, disponibilité, optimiste, plaisir de travailler (Al).

B. Style de mentorat

En ce qui a trait au *Style de mentorat* que l'université devrait développer, l'idée forte qui ressort chez 7 participants est que les mentors doivent pouvoir accompagner selon leur domaine d'études respectif.

Je propose un système de mentorat de type «grassroots» qui repose surtout sur l'interaction étudiant-étudiant d'un même domaine d'études (Se).

S'assurer que les mentors accompagnent dans leur champ d'études (Év).

Les mentors doivent surtout accompagner dans leurs domaines d'études respectifs (Pa).

I believe efforts should be made to pair the students who might best benefit from mentoring with appropriate mentors (academic probation, adaptation problems, etc.)...similar to mentor programs in the work place where individuals are paired up with mentors from the same area of interest (An).

Oui, pour les étudiants en activité physique, je pense que cela prend des mentors qui sont en activité physique. Des mentors qui sont étudiants dans le même domaine. J'imagine que cela doit être pareil pour les autres départements (Mi).

Offrir la possibilité aux étudiants de rencontrer des mentors étudiants selon les domaines d'expertise, selon le domaine d'étude. Donc, avoir des heures où les étudiants peuvent rencontrer des mentors qui étudient dans leur même domaine. Cela facilite beaucoup. C'est beaucoup plus facile quand un étudiant me pose des questions par rapport à ce que j'ai étudié (Ca).

Permettre à tous les mentors d'être dans leurs forces. Quelqu'un qui est fort en philo, doit pouvoir aider un étudiant de philo, que cela soit pour les contenus ou les stratégies ou la lecture et l'écriture (Al).

La seconde idée qui fait aussi l'objet d'un consensus chez 7 participants est que ceux-ci considèrent que l'université doit assurer une formation adéquate pour les mentors. Certains précisent qu'ils souhaitent une formation interactive, donc orientée sur l'échange d'expériences.

Il faut que les mentors se sentent bien formés et encadrés et poussés vers l'excellence. La formation doit être adéquate et promouvoir cela. Il faut qu'ils soient conscients que leur rôle est important dans la vie des étudiants (Se).

Cependant, les activités, les formations devraient être adaptées aux différentes facultés selon les apprentissages qu'on y fait; mémorisation, compréhension, etc. (Sa).

Plus axée sur les options. Donc, la formation des mentors devrait être meilleure et plus détaillée afin que ceux-ci se sentent plus à l'aise d'aider les étudiants. De cette façon, les mentors ont plus d'options et d'idées dans leur chapeau afin de mieux convenir aux différents styles d'apprentissage des étudiants (Th).

Il faudrait aussi avoir une bonne formation continue pour savoir où on s'en va dans l'accompagnement des étudiants (Mi).

Les réunions, la formation, il faudrait l'allonger pour nous permettre de donner notre point de vue, parler de notre expérience, échanger. (...) Puis, c'est contradictoire, ce qu'on faisait. Par exemple dans les réunions. On nous flanque entre la théorie et la pratique, on nous invite à prendre ce que la personne professionnelle nous donne, mais ce n'est pas nécessairement pertinent. Il y a aussi d'autres façons de faire qu'on a peut-être tous expérimentées, je ne sais pas, moi. Ça peut-être bien cette façon là, mais c'est pas une doctrine. Tu sais, je ne pense pas que dire à un étudiant ce qu'il doit faire pour se motiver, que cela va effectivement le motiver. La même chose, le stress ce n'est pas quelque chose de théorique. Il y a plusieurs stress, différentes façons de le vivre (Al).

The University of Ottawa should promote continuous training for each mentor in the field of their study and promote connections between the different services offered to students such as Special Services, for example (Ma).

Il faut que les mentors soient bien formés, qu'ils sachent comment adresser certains problèmes et quels genres de procédures il faut entreprendre lors d'une session (...) Moi, quand j'ai commencé, je n'ai pas eu de formation. J'aurais aimé qu'on me dise quoi faire, quel genre de question poser ? Qu'on m'aide à distinguer le rôle de mentor de tuteur. En plus, j'aurais aimé avoir une formation spécifique à l'écrit. Pour se rassurer. Vérifier qu'on fait bien. Réviser des règles. On a des outils, on peut s'y référer, mais quand même ça aurait plus facile. Au début c'est très stressant (Jo).

Toujours, en ce qui concerne le *style de mentorat* que l'université devrait développer, 4 participants considèrent que l'université doit permettre aux mentors de jumeler le tutorat (support au contenu) et le mentorat (support méthodologique). Les propos qui suivent expriment bien cette idée.

(...) Je pense que le rôle tuteur, de contenu et le rôle mentor devrait être combiné. On devrait pouvoir offrir à l'étudiant les deux (Ca).

Selon moi, il est important de développer le mentorat dans toutes les matières, surtout pour les cours où il n'y a pas d'assistant au prof. Souvent, les profs ne sont pas disponibles pour répondre aux questions des élèves et ceci entrave leur succès. Il faut donc pouvoir apporter l'aide académique et méthodologique (Jo).

Par département, je persiste avec mon idée de mentorat/tutorat combiné. Oui, pour les étudiants en activité physique, je pense que cela prend des mentors qui sont en activité physique (Mi).

Certainement de permettre aux mentors d'aider pour les contenus, pas seulement la méthodologie ou les autres problèmes. En terme d'accompagnement aux étudiants, leur permettre d'exploiter tout leur potentiel. Ne pas les limiter parce qu'il n'a pas un doctorat, parce qu'il est dans un autre domaine qui s'occupe de l'écrit, parce que c'est du stress, il faut l'envoyer ailleurs (Al).

Pour leur part Sylvie et Anna indiquent qu'il est important de sélectionner les mentors selon les critères associés à leur rôle et à la mission qui y est associée.

Le style de mentorat est également reflété par les étudiants qui sont engagés. Il faudrait donc porter une attention particulière aux qualités recherchées chez ces étudiants afin de s'assurer d'une bonne représentation de la mission du mentorat (Sy).

To me the mentoring how I see it, it's possible to have one of the types of services that you offer. But it takes a different kind of monitoring and it's not every mentor that can do it. It has to be by interviewing by some sort of selection criteria that you pick which students have the maturity and the experience and the commitment to be willing to do that type of mentoring (An).

Dans le même ordre d'idées, Michelle estime que l'université doit définir clairement le rôle des mentors, notamment en termes de ce qu'ils peuvent faire et de leurs limites. De plus, elle mentionne que les programmes doivent être mieux organisés et supervisés.

Il est essentiel que les mentors sachent quoi faire, qu'ils connaissent les limites de leur rôle, quand ils dépassent celles-ci et comment proposer de l'aide professionnelle (...). Je pense que notre programme a été mis sur pied, on n'avait pas vraiment de superviseur. Puis, on a eu Mme X, mais elle ne nous a jamais vus dans notre milieu de travail. Je pense qu'on pourrait au moins avoir une rétroaction sur ce qu'on fait. (...). Je pense qu'on devrait avoir plus de support. Surtout savoir à qui s'adresser. Avoir un superviseur avec un rôle défini (Mi).

Enfin, Sean considère que l'université ne doit pas professionnaliser le mentorat. Il évoque que le mentorat repose surtout sur l'interaction entre étudiant et que cela doit être conservé. Au regard de ce dernier aspect, Sean précise aussi que l'Université devrait promouvoir une culture du mentorat. Il insiste pour que les mentors accompagnent selon leur domaine d'études, mais il aimerait aussi pouvoir côtoyer des mentors en d'autres disciplines.

Il ne faut pas bureaucratiser, professionnaliser ce service. Les mentors doivent savoir qu'ils sont payés par l'université, mais celle-ci ne doit pas fourrer son nez dans leurs affaires tout le temps. On est sur la bonne voie, mais il faut rester là (...). C'est garder le mentorat administré par des gens qui sont en contact avec les vrais problèmes. Qui sont conscients des vraies situations. C'est vraiment simple et pas bureaucratisé. On ne professionnalise pas le mentorat (Se).

C'est un service qui vise à bâtir une communauté de mentors qui est multidisciplinaire et diversifiée (...) C'est beaucoup plus riche. Les gens en science sont différents des gens en arts. C'est, je pense important d'avoir différents genres de personnes dans une équipe. En science, ils sont plus logiques, cherche une solution courte, en arts, ils cherchent de multiples routes (Se).

Synthèse

Cette partie de l'analyse des données a permis de faire ressortir comment les participants se représentent l'accompagnement des étudiants à partir des réponses émises au questionnaire et lors de l'entrevue semi-structurée. Après avoir identifié le type d'activités d'apprentissage proposées aux étudiants selon les facultés d'appartenance, ce qui a permis de constater que les cours magistraux et les examens règnent en maître, les représentations des mentors à l'égard des facteurs qui contribuent à l'échec ont été analysées. Il ressort que les participants relèvent des facteurs pouvant être regroupés sous quatre catégories, soit *Facteurs personnels*, *Facteurs d'apprentissage*, *Facteurs d'adaptation aux exigences universitaires* et *Facteurs sociaux*. Sous les *Facteurs personnels*, des problèmes relatifs à la sous-catégorie *Stratégies affectives* sont soulevés par 12 participants. Parmi ceux-ci, la motivation, une mauvaise gestion du stress et de l'anxiété sont identifiées par 7 participants. Des problèmes de discipline personnelle sont aussi nommés par 4 participants tandis que des problèmes relatifs à la procrastination

sont indiqués par 2 participants. Comme autres facteurs contribuant à l'échec, des problèmes émotionnels, tels la dépression, sont mentionnés par 3 participants. Enfin, la pression des parents ainsi que le manque d'argent nommé respectivement par 2 mentors sont aussi considérés comme des facteurs concourant à l'échec.

En ce qui concerne la catégorie *facteurs d'apprentissage*, les mentors estiment que les étudiants manquent de stratégies dites de gestion des ressources. Selon dix d'entre eux, les étudiants présentent des difficultés avec la gestion de leur temps, alors que selon 5 mentors, ce sont l'organisation et la gestion des priorités qui posent problème. Toujours au plan des *facteurs d'apprentissage*, les participants relèvent aussi des stratégies cognitives lacunaires, notamment au plan de la préparation aux examens, de la prise de notes et de la rédaction des travaux universitaires, lesquelles stratégies sont identifiées respectivement par 3 participants. De plus, 2 mentors évoquent aussi une difficulté à rechercher l'information pertinente ou à synthétiser l'information.

Sous la catégorie *facteurs d'adaptation aux exigences universitaires*, 10 participants nomment que l'écart marqué entre les exigences du secondaire et celles de l'université contribue largement à l'échec des étudiants. Enfin, 2 mentors indiquent comme facteur d'échec l'isolement social occasionné par l'éloignement de la famille et les amis. Également, 2 participants évoquent l'inaccessibilité des professeurs comme facteur entraînant des difficultés d'adaptation pour les étudiants de première année.

Questionnés sur le type d'accompagnement proposé aux étudiants à l'égard des activités d'apprentissage et des facteurs contribuant à l'échec, il ressort que le support relatif aux stratégies d'apprentissage domine nettement. Dix participants accompagnent les étudiants pour l'une ou l'autre des stratégies d'apprentissage. Parmi ces stratégies, la gestion du temps, nommée par 9 participants et l'aide à l'intégration de la matière et la préparation aux examens, mentionnées respectivement par 8 mentors, constituent des modalités d'accompagnement les plus fréquentes. Elles sont suivies par la lecture efficace et la prise de notes, mentionnées respectivement par 6 et 5 participants, tandis que l'aide à la rédaction n'est mentionnée que par les 2 mentors du CARTU. Outre l'aide à

l'apprentissage, 7 mentors mentionnent qu'ils accompagnent les étudiants pour des problèmes personnels, tels que la gestion du stress, de l'anxiété, la motivation, un projet personnel imprécis et l'engagement dans leurs études. Ainsi, 3 mentors nomment rassurer et aider les étudiants à relativiser leurs résultats scolaires obtenus en première année. Trois autres mentors les aident à préciser leur projet d'études ainsi que leur engagement face à celles-ci, alors que deux mentors précisent qu'ils leur donnent des conseils pour réduire le stress.

En ce qui concerne leur rôle, les mentors le définissent de façon générale plutôt que spécifique. Ainsi, alors que 13 mentors indiquent que leur rôle consiste essentiellement à accompagner, guider, conseiller, aider les étudiants vers l'atteinte de leurs buts, 7 mentors précisent que cet accompagnement vise surtout à améliorer les stratégies d'apprentissage des étudiants et 5 mentionnent que l'écoute est une dimension importante de leur rôle. Pour 3 mentors, leur rôle consiste à être un ami, un confident. Deux participants mettent l'accent sur l'accueil et le respect, alors que 2 autres indiquent que leur rôle consiste aussi à référer à d'autres ressources. Enfin, Sean précise qu'il est important d'être un modèle.

En réponse à la question qui vise à identifier leurs préoccupations face à l'accomplissement de leur rôle, les participants invoquent des préoccupations correspondant à deux catégories. Il s'agit d'abord de préoccupations propres au *Programme de mentorat* en général, ce qu'ils aimeraient voir instaurer, et ensuite des préoccupations qui les concernent individuellement en *tant que mentor*, ce qu'ils aimeraient pouvoir réaliser dans leur rapport d'aide à l'étudiant accompagné. En ce qui concerne leurs préoccupations face au Programme, une seule ressort davantage que les autres, il s'agit d'un besoin de formation plus approfondie exprimé par 5 participantes, notamment sur les stratégies d'apprentissage, ce qui est précisé par 3 d'entre elles. D'ailleurs, on constate que ce besoin de formation apparaît aussi lorsque les participants sont invités à préciser le type de mentorat que l'université devrait développer. Au plan individuel, la plus grande préoccupation, indiquée par 5 participants, se définit par un désir de favoriser le développement de l'autonomie, de rendre les étudiants plus actifs

face à l'apprentissage et à la recherche de solutions pour régler leurs problèmes. Deux mentors se préoccupent de pouvoir aider les étudiants à trouver des solutions à leurs problèmes, leur donner de bons conseils et de l'encouragement, tandis que deux autres considèrent important de ne pas être limités par leurs propres stratégies d'apprentissage lorsqu'ils supportent les étudiants.

En ce qui a trait aux qualités jugées essentielles pour mener à bien leur rôle d'étudiant mentor, les participants mentionnent des qualités qui furent regroupées en trois catégories, soit *Savoir être*, *Savoir faire* et *Connaissance*. Dans la catégorie *Savoir être*, trois groupes de qualités apparaissent nettement, soit être accueillant, disponible et patient, ce qui est évoqué par 10 participants, être empathique est mentionné par 8 mentors et être ouvert d'esprit est précisé par 8 participants. Dans la catégorie *Savoir faire*, une qualité relevée par 10 mentors se démarque aussi clairement des autres, il s'agit de *savoir écouter*. Celle-ci est suivie de loin par la qualité *savoir référer à d'autres ressources*, soulignée par 2 participants. Enfin, dans la catégorie *Connaissance*, 5 participants évoquent, comme dernière qualité essentielle, la nécessité de bien connaître tout à la fois le domaine d'étude pour lequel ils accompagnent les étudiants et les ressources disponibles pour ces derniers.

En réponse à la question qui vise à identifier leur philosophie du mentorat, 10 mentors croient qu'il s'agit d'aider les étudiants à réussir leurs études, ce qui n'est d'ailleurs pas sans rappeler leurs représentations évoquées de leur rôle principal. En ce qui concerne le style de mentorat que l'université devrait développer, trois idées principales ressortent. D'abord, 7 mentors mentionnent l'importance d'accompagner dans leurs domaines d'études respectifs. Ensuite, encore 7 mentors réitèrent la nécessité d'avoir une formation qui les appuie dans leur rôle. Enfin, 4 participants indiquent qu'un mentor doit pouvoir aider tant au plan de l'intégration des contenus que de la méthodologie, tandis que 2 autres considèrent essentiel que l'université se soucie de sélectionner des mentors à la fois selon les spécificités de leur rôle, leur maturité, leur expérience ainsi que leur engagement envers autrui.

Ce premier tour d'horizon des représentations des mentors terminé, il convient de passer à l'investigation des dendrogrammes, issus de l'analyse de construits personnels et ce, en vue de préparer l'analyse de construits de groupe par un travail d'uniformisation et de réduction des thématiques et des construits.

ANALYSES DES CONSTRUIITS PERSONNELS : DÉMARCHE D'INVESTIGATION DES DENDROGRAMMES

Les deux analyses de construits personnels (accompagnement et formation) ont été effectuées auprès de 11 participants en utilisant la grille répertoire du logiciel RepGrid, laquelle a permis d'appréhender leurs représentations à propos du contexte du mentorat. Rappelons que ces deux analyses de construits ont été initiées à partir de la liste des éléments constituée pour chacun des participants (voir appendice C) à partir de leurs réponses émises au questionnaire ainsi qu'à l'entrevue semi-structurée.

Tel que déjà mentionné, les deux questions qui ont orienté respectivement chacune des analyses de construits sont les suivantes :

- 1) De quelles façons concrètes, les mentors peuvent-ils accompagner les étudiants ? Peux-tu en faire une liste.
- 2) Quels sont les éléments de formation dont les mentors ont besoin ? Peux-tu en faire une liste.

Une démarche d'investigation des 11 analyses de construits à partir des dendrogrammes fut entreprise. Rappelons que cette démarche d'investigation vise un objectif principal, soit de repérer les thématiques et les construits devant être retenus pour effectuer ultérieurement les deux analyses de construits de groupe auprès des 4 groupes de participants, l'une portant sur l'accompagnement, l'autre sur la formation.

Démarche d'investigation

Cette démarche d'investigation menant à la réduction et l'uniformisation des thématiques et des construits a été effectuée en 3 étapes pour ce qui a trait aux

thématiques. Ces 3 étapes se répartissent comme suit : 1) Une première démarche de regroupement des thématiques; 2) Une première uniformisation des terminologies propres aux thématiques; 3) Une investigation comparative des dendrogrammes propres à chacune des analyses de construits personnels afin de procéder à une dernière uniformisation et réduction des thématiques. En ce qui concerne les construits, l'uniformisation a été effectuée en une seule étape. La démarche complète d'investigation comparative des données et les raisons expliquant cette séquence est exposée ci-dessous.

A. Regroupement des thématiques

Deux tableaux (17 et 18), l'un portant sur l'accompagnement et l'autre sur la formation ont été constitués en tenant compte à la fois des thématiques élaborées lors des analyses de construits personnels et des éléments les constituant. Pour s'assurer que les thématiques présentes dans ces tableaux reflètent bien les représentations des participants et afin d'établir une concordance entre les divers moments de collecte de données, les entrevues individuelles ont été relues. Il s'agissait alors de vérifier si une thématique mentionnée par un des participants lors de l'analyse de construits personnels se retrouvait dans le contenu de l'entrevue individuelle d'un autre participant, sans pour autant avoir été nommée par ce dernier lors de son analyse de construits personnels. On a aussi regroupé les thématiques formulées différemment par les participants (ex : *Établir relation d'aide*, *Établir lien de confiance*, *Soutien personne/émotionnel*, *Dimension affective*), mais qui apparaissaient semblables au plan de leur signification.

Plus précisément, ces deux tableaux permettent d'identifier et de comparer respectivement les thématiques telles qu'identifiées par tous les participants et ce, par ordre de fréquence de mention, des plus fréquentes aux moins fréquentes. En ce sens, par souci de transparence, ces premiers tableaux de groupe ont été constitués en considérant les thématiques mentionnées par les participants à la fois lors de l'analyse de construits,

soit sous forme de thématiques ou d'éléments⁴⁶, et lors de leurs entrevues. Ainsi, lorsque que *stratégies d'intégration/adaptation à l'université* est nommée par 5 participants à titre de thématique, les noms des 4 autres participants qui l'ont incluse sous une autre thématique ou lors de l'entrevue sont aussi identifiés dans le tableau par un astérisque*. Dans un seul cas les thématiques ont été mentionnées seulement lors des entrevues individuelles. Seule Camille présente ce cas de figure. Cela s'explique par le fait qu'elle est la seule participante à ne pas avoir utilisé la liste des éléments issus des réponses au questionnaire et de l'entrevue semi-structurée pour initier son analyse de construits personnels.

Tableau 17
Thématiques d'accompagnement mentionnées par les mentors

Participants	Science	Santé	So-Art	CARTU	Total
Thématiques	Sandra Évelyn Sean	Sylvie Anna Thalie	Sophie Camille Alexie	Marie Josée	
Identification du problème	Sa, Év, Se*	Sy, An, Th	Ca, So, Al	Ma, Jo	11
Établir relation d'aide, de confiance, soutien personnel/émotionnel, dimension affective	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca*, Al	Ma, Jo	11
Partager expériences d'étudiants, expériences universitaires	Sa*, Év, Se	Sy*, An*, Th*	So*, Ca*, Al	Ma*, Jo*	11
Stratégies d'étude et gestion de stress accompagnement pratique.					
Gestion du temps, du stress, examens, prises de notes, présentation orale	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca, Al	Ma	10
Stratégies d'étude, accompagnement théorique	Sa*, Év*, Se*	Sy*, An*, Th*	So*, Ca, Al		9

⁴⁶ Tel que précisé au chapitre méthodologique, une thématique constitue le nom donné à une pile d'éléments d'un même domaine. On constate qu'un participant peut inclure sous une thématique un élément (ex : Identification du problème), lequel pour un autre participant constitue le nom donné à une thématique.

Référer autres ressources universitaires	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca	Ma, Jo	10
Stratégies d'intégration, stratégies d'adaptation à l'Université	Sa, Év, Se*	Sy*, An*, Th	So*, Ca, Al		9
Jumelage ou Combiner Tutorat/mentorat	Sa, Se	Sy, An, Th	So, Ca*, Al*	Jo	9
Motivation	Sa*, Év*, Se*	Sy*,	So, Ca, Al*	Jo*	8
Stratégies de rédaction			So, Ca, Al	Ma, Jo	5
Appuyer les étudiants selon leurs besoins spécifiques		An, Th	So, Ca, Al*		5
Offrir appui continu, offrir + grande disponibilité, étudiants à risque élevé d'échec		An, Th*	Al*	Jo	4
Style d'apprentissage		Sy*	So*, Al	Ma	4
Accompagnement de groupe		Th	Ca*, Al		3
Environnement ouvert et personnalisé		Th	Al	Jo*	3
Modélisation				Ma, Jo	2
Favoriser atteinte d'objectifs concrets	Se		Ca		2
Ouverture d'esprit face à la différence			Ca*, Al		2
Solliciter participation active des étudiants				Jo	1
Montrer notions de base en français				Jo	1
Favoriser l'autoréflexion				Jo	1
Accompagnement de type « grassroots »	Se				1
Fournir un appui continu étudiants à risque d'échec		An			1

Offrir diversité de ressources matérielles	Th	1
---	----	---

Tableau 18*Thématiques de formation mentionnées par les mentors*

Participants	Science	Santé	So-Art	CARTU	Total
Thématiques	Sandra Évelyn Sean	Sylvie Anna Thalie	Sophie Camille Alexie	Marie Josée	
Définir rôle du mentor	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca*, Al	Ma, Jo	11
Formation interactive et partage d'expériences	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Al	Ma, Jo	10
Formation théorique et pratique/stratégies d'étude	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca, Al		9
Aspects organisationnels	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca*, Al	Ma, Jo	9
Relation d'aide	Év, Se	Sy*, An, Th	So, Ca,	Ma, Jo	9
Connaître ressources de l'université	Sa, Év, Se	Sy, Th	Ca, Al	Ma	8
Stratégies d'écriture			So, Al	Ma, Jo	4
Accompagnement	Se*	Th	So, Al		4
Formation continue ou hebdomadaire					
Atelier styles apprentissage	Sa	An, Th			3
Réalité de l'étudiant/ respect de la différence			So, Ca, Al		3
Outils d'autoévaluation			Ca		1
Information services communautaires			Ca		1
Respect / valorisation cheminement individuel des mentors				Al	1
Connaissance de soi comme apprenant			Ca		1

Réviser les règles de grammaire		Jo	1
Formation par des experts		Ca	1
Bilinguisme		Al	1
Approches pédagogiques		Jo	1
Jeux de rôle	Év		1
Avoir un mentor de mentors (911)	Se		1

Ces deux tableaux de regroupement ont donc été élaborés sans uniformiser les termes. Une deuxième démarche a consisté à procéder à un premier processus d'uniformisation. Tel que déjà indiqué, cet effort pour uniformiser est apparu essentiel parce que l'utilisation de termes uniformisés permet de conserver les thématiques-clés qui émergent des entrevues individuelles en utilisant des termes communs.

B. Uniformisation et réduction des thématiques

Ainsi, une deuxième étape a consisté à regrouper les thématiques qui étaient semblables sous une seule et même terminologie. Cette recherche de similarité a été effectuée en comparant, une seconde fois, tous les éléments correspondant à chacune des thématiques et ce, pour chacun des participants. En guise d'exemple, les thématiques suivantes : *Établir relation d'aide*, *Établir lien de confiance*, *Soutien personnel/émotionnel* et *Dimension affective*, regroupées dans le tableau 17 sont devenues *Établir relation d'aide*. Dans cet exemple, le choix du terme *Relation d'aide* a été arrêté pour tenir compte du fait que les participants qui avaient proposé les autres thématiques mentionnaient aussi l'élément *Établir relation d'aide*. De plus, dans la littérature relative au milieu de l'éducation, ce terme correspond à l'expression consacrée pour désigner ce type d'accompagnement. Cette démarche d'investigation a aussi permis de réaliser que certaines thématiques ne pouvaient pas être jumelées parce que leurs éléments correspondants étaient trop distincts pour permettre de le faire à cette étape de la démarche.

Ce travail d'uniformisation a permis de vérifier si, sous chaque thématique, il y a correspondance au plan des éléments mentionnés par chacun des participants lors de l'élaboration de l'analyse de construits et si deux thématiques peuvent être considérées équivalentes bien que leurs appellations soient différentes. Également, le choix d'appellation de la thématique a été fondé sur la fréquence d'apparition d'un terme et en vertu du fait qu'il s'agit de la terminologie utilisée dans la littérature.

Comme pour les tableaux 17 et 18, les thématiques présentées dans les tableaux 19 et 20 sont associées à tous les participants qui les ont mentionnées que ce soit comme thématique, sous forme d'élément ou lors des entrevues individuelles.

Tableau 19

Première uniformisation : l'accompagnement

Participants	Science	Santé	So-Art	CARTU	Total
Thématiques	Sandra Évelyn Sean	Sylvie Anna Thalie	Sophie Camille Alexie	Marie Josée	
Identification du problème	Sa, Év, Se*	Sy, An, Th	So, Ca, Al	Ma, Jo	11
Établir relation d'aide	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca*, Al	Ma, Jo	11
Partager expériences d'étudiants	Sa*, Év, Se	Sy*, An*, Th*	So*, Ca*, Al	Ma*, Jo*	11
Référer à d'autres ressources de L'université	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca,	Ma, Jo	10
Stratégies d'apprentissage	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca, Al	Ma	10
Stratégies d'adaptation à l'université	Sa, Év, Se*	Sy*, An* Th	So*, Ca, Al		9
Combiner tutorat et mentorat	Sa, Se	Sy, An, Th	So, Ca*, Al*	Jo	9
Stratégies de motivation	Sa*, Év*, Se*	Sy*	So, Ca, Al*	Jo*	8
Stratégies de rédaction			So, Ca, Al	Ma, Jo	5
Appuyer les étudiants selon leurs besoins		An, Th	So, Ca, Al*		5

spécifiques					
Identification du style d'apprentissage		Sy*	So*, Al	Ma	4
Offrir appui continu		Th*	Al*	Jo	3
Accompagnement de groupe		Th	Ca*, Al		3
Environnement ouvert et personnalisé		Th	Al	Jo*	3
Stratégies de modélisation				Ma, Jo	2
Favoriser atteinte d'objectifs concrets	Se		Ca		2
Ouverture d'esprit face à la différence			Ca*, Al		2
Favoriser l'autoréflexion				Jo	1
Solliciter la participation active des étudiants				Jo	1
Montrer notions de base en français				Jo	1
Fournir un appui continu aux étudiants à risque élevé d'échec		An			1
Accompagnement de type « grassroots »	Se				1
Offrir diversité de ressources matérielles			Th		1

Tableau 20*Première uniformisation : la formation*

Participants	Science	Santé	So-Art	CARTU	Total
Thématiques	Sandra Évelyn Sean	Sylvie Anna Thalie	Sophie Camille Alexie	Marie Josée	
Définir rôle du mentor	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca*, Al	Ma, Jo	11
Formation interactive/ partage d'expériences	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Al	Ma, Jo	10
Formation théorique sur les stratégies d'apprentissage	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca, Al		9
Relation d'aide	Év, Se	Sy*, An, Th	So, Ca	Ma, Jo	9
Aspects organisationnels	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca*, Al	Ma, Jo	9
Connaître ressources université	Sa, Év, Se	Sy, Th	So, Ca, Al		8
Formation pratique sur les stratégies d'apprentissage	Sa, Se	Sy, Th	Al		5
Accompagnement continu ou hebdomadaire	Se	Th, So	Al		4
Stratégies d'écriture			So, Al	Ma, Jo	4
Atelier style d'apprentissage	Sa	An, Th			3
Réalité de l'étudiant/respect de la différence			So, Ca, Al		3
Outils d'autoévaluation			Ca		1
Jeux de rôles	Év				1
Avoir un mentor de mentors (911)	Se				1
Respect cheminement individuel des mentors			Al		1
Connaissance de soi			Ca*		1
Réviser règles grammaire				Jo	1

Approches pédagogiques	Jo	1
Information services communautaires	Ca	1
Formation par des experts	Ca	1
Bilinguisme	Al	1

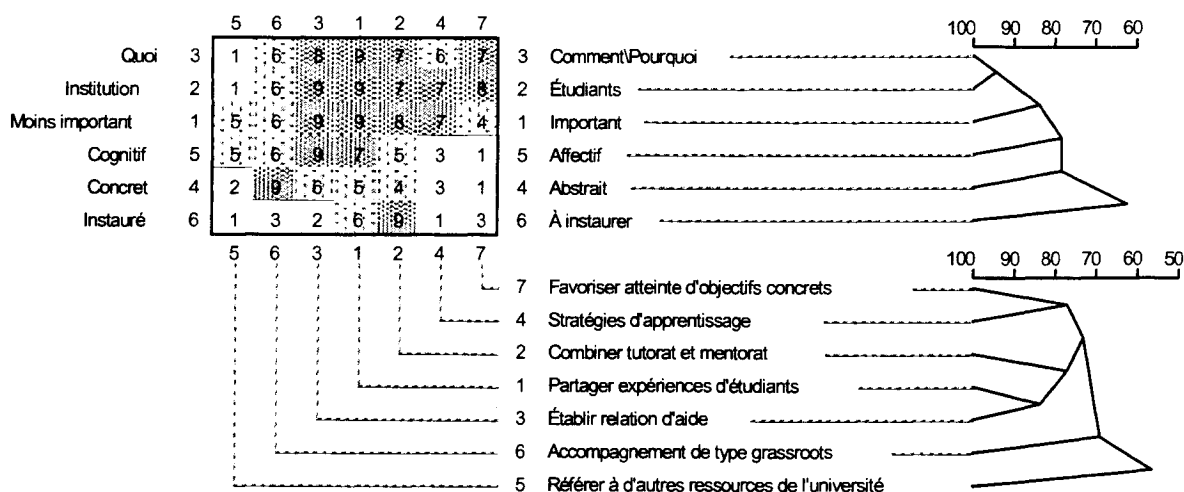
Par souci de cohérence, les 11 analyses de construits personnels ont aussi subi cette uniformisation. En conséquence, les dendrogrammes et les graphes cartésiens des analyses de construits générés au moment des entrevues ont été refaits en changeant la dénomination des thématiques. Il importe de préciser que, par souci de transparence, le nombre de thématiques a été conservé pour chaque répondant et bien entendu, aucune valeur attribuée individuellement n'a été modifiée. Cette démarche d'uniformisation a ainsi permis d'utiliser, lorsque cela s'avérait possible, une terminologie commune et ainsi mieux voir émerger les points de ressemblance et de divergence d'une analyse de construits personnels à une autre. Ce travail d'uniformisation et de réduction du nombre de thématiques constitue l'étape finale du processus d'uniformisation et de réduction des thématiques.

C. Uniformisation et réduction finales

Ainsi le processus d'uniformisation des thématiques par l'attribution de termes communs a rendu possible la dernière étape d'uniformisation et de réduction des thématiques. Cette étape a été effectuée en fonction du rapport de similitude établi en pourcentage entre chacune des thématiques pour chaque graphique individuel consigné à l'aide du logiciel Repgrid. Un exemple de cette démarche d'uniformisation et de réduction du nombre des thématiques est exposé ci-dessous.

Figure 3

Dendrogramme de l'analyse de construit portant sur l'accompagnement effectué avec Sean (version uniformisée)



À l'examen de la figure 3, on observe que les thématiques *Partager expériences d'étudiants* et *Établir relation d'aide* se partagent une distribution de cotes élevée, soit dans un rapport de proximité de ± 83 %. Ce rapport de proximité élevé permet qu'on envisage de les jumeler sous une même thématique, notamment sous la thématique *Relation d'aide*. Puisque plusieurs mentors ont mentionné ces deux thématiques, il importe de vérifier si un rapport de proximité entre ces deux thématiques se dessine de la même manière chez la majorité des participants. Le cas échéant, le jumelage peut être fait seulement si, au plan de leur signification, il y a concordance. Cela signifie qu'une thématique peut réellement devenir un élément d'une autre thématique sans en modifier le sens. Une fois cet examen effectué, il a été décidé de les jumeler puisque 6 participants ont mentionné l'élément *partager leurs expériences aux étudiants* sous la thématique *Relation d'aide* et que seuls 3 participants ont mentionné la thématique *partage d'expériences*.

Toujours dans l'exemple de Sean, deux autres thématiques semblent pouvoir être jumelées. Il s'agit des thématiques *Stratégies d'apprentissage* et *Atteinte d'objectifs concrets* qui partagent un rapport de proximité de plus ou moins 78 %. Puisque seulement 2 mentors ont mentionné la thématique *Atteinte d'objectifs concrets*, alors que *Stratégies*

d'apprentissage a été mentionnée par 10 participants, deux cas de figure se présentent. On peut soit jumeler la thématique *Atteinte d'objectifs concrets* à la thématique *Stratégies d'apprentissage* ou bien ne pas prendre en compte la thématique *Atteinte d'objectifs concrets* pour l'analyse de construits de groupe. Dans le cas présent, c'est la première solution qui est retenue puisque tel que précisé, une concordance apparaît entre ces deux thématiques dans la mesure où les deux participants à avoir mentionné la thématique *Atteinte d'objectifs concrets* ont aussi intégré sous la thématique *Stratégies d'apprentissage* l'élément *Atteinte d'objectifs concrets*.

Pour sa part, la thématique *Accompagnement de type grassroots*, qui partage un rapport de proximité de plus de 70 % avec 5 autres thématiques, n'a pas été retenue. D'abord, parce que Sean est le seul à l'avoir mentionnée. Ensuite, parce qu'il s'agit d'un terme idiosyncrasique au regard duquel les autres participants ne possèdent pas de référent sémantique. En ce qui concerne la thématique *Combiner tutorat et mentorat*, il fut décidé de ne pas la jumeler à une autre thématique puisqu'elle représente une entité bien définie mentionnée par 9 participants. Enfin, la thématique *Référer à d'autres ressources de l'université* constitue aussi une entité bien à part qui ne peut être jumelée. De plus, elle aussi été mentionnée par 10 participants.

Cette démarche de comparaison des rapports de similarité pour les thématiques a été effectuée pour chacun des 11 dendrogrammes issus des analyses de construits personnels portant sur l'accompagnement et sur la formation. Ainsi, ce n'est que lors de cette troisième étape d'analyse des données des construits personnels en vue d'une uniformisation et d'une réduction du nombre de thématiques qu'il a été possible d'effectuer le regroupement des thématiques finales et de leurs éléments correspondants devant servir à effectuer les analyses de construits de groupe. À l'issue de ce travail d'uniformisation et de réduction des thématiques, ce sont respectivement 10 et 9 thématiques qui ont émergé. Ces thématiques uniformisées sont présentées en deux tableaux, suivis des justificatifs des choix effectués pour chacune des analyses de construits de groupe, l'une portant sur l'accompagnement et l'autre sur la formation.

1. Thématiques retenues pour l'analyse de construits de groupe portant sur l'accompagnement : justificatifs

Cette uniformisation a donc permis d'arrêter les 10 thématiques devant servir à l'analyse de construits de groupe portant sur l'accompagnement, dernière phase de la collecte de données. Le tableau 21 présente ces thématiques.

Tableau 21

Thématiques d'accompagnement uniformisées pour les analyses de construits de groupe

Participants	Science	Santé	So-Art	CARTU	Total
Thématiques	Sandra Évelyn Sean	Sylvie Anna Thalie	Sophie Camille Alexie	Marie Josée	
Identification du problème	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca, Al	Ma, Jo	11
Établir relation d'aide	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca Al	Ma, Jo	11
Stratégies d'apprentissage	Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca	Jo	10
Référencer à d'autres ressources de l'université	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca,	Ma, Jo	10
Intégration/ adaptation à l'université	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca, Al		9
Combiner tutorat et mentorat	Sa, Év, Se	Sy, Th	So, Ca, Al		9
Stratégies de rédaction			So, Ca, Al	Ma, Jo	5
Style d'apprentissage		Sy	So, Al	Ma	4
Modélisation				Ma, Jo	2
Favoriser la réflexion				Jo	1

1) La thématique *Identification du problème* a été conservée parce que les 11 participants l'ont mentionnée.

2) La thématique *Relation d'aide* a été conservée, car tous les participants l'ont mentionnée. Le terme *Relation d'aide* apparaît aussi dans la littérature pour désigner

exactement le type d'accompagnement précisé par les mentors pour cette thématique. Ainsi, selon Legendre (1993), il s'agit d'une « relation interpersonnelle au cours de laquelle une personne se rend disponible à une autre pour l'assister dans ses difficultés et l'aider à assumer elle-même sa propre résolution de problème » (p.1105). Legendre distingue aussi la relation d'aide thérapeutique à celle propre à l'éducation où il est question d'écoute qui « s'accompagne de modalités où l'on privilégie les techniques de résolution de problèmes » (Ibid.). L'aidant étant alors un soutien qui permet au sujet (élève, étudiant) d'être éclairé dans la recherche de la meilleure solution. Il est aussi question d'un contexte d'aide qui peut s'effectuer dans le cadre d'une relation amicale. Enfin, toujours selon Legendre, dans un contexte non-thérapeutique, l'aidant est appelé à effectuer des actions ponctuelles et appropriées.

3) La thématique *Stratégies d'apprentissage* remplace *stratégies d'étude théoriques et stratégies d'étude pratiques* identifiées sous une forme ou une autre par 10 participants sur 11. Elle rassemble aussi toutes les stratégies d'apprentissage mentionnées de façon éparse par certains participants, telles que la gestion de temps, la gestion de stress, la prise de notes, etc. Cette thématique a été retenue en tenant compte de la définition proposée par Boulet et al. (1996), à savoir que les stratégies d'apprentissage correspondent à « des activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage. Donc, essentiellement, les stratégies sont des comportements de l'apprenant qui est en train d'apprendre et elles ont pour objet d'influencer la façon dont il va le faire » (p.13). Cette thématique renvoie aussi à la classification effectuée à la lumière des travaux de différents auteurs, (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996 ; Bruneau, 1997 ; Dansereau, 1985 ; Parmentier et Romainville, 1998 ; Ruph et Himech, 2000 ; Saint-Pierre, 1991 ; Weinstein et Mayer, 1986), qui dressent une liste de stratégies d'apprentissage à favoriser dans l'accompagnement des étudiants universitaires (voir chapitre 2, p.236). Puisque la distinction entre théorique et pratique établie par les participants pour désigner les stratégies d'apprentissage a été plus ou moins précisée à travers les 11 analyses de construits personnels, il a été décidé d'en faire un construit, soit *Théorique/pratique*, d'autant plus que ce dernier a été mentionné tel quel par 2 participants.

4) La thématique *Référer à d'autres ressources de l'université* est conservée sur la base de la fréquence d'apparition, 10 mentors l'ayant mentionnée.

5) La thématique *Intégration/adaptation à l'université* combine *Stratégies d'adaptation* et *Stratégies d'intégration* mentionnées par 9 participants. *L'intégration* apparaît davantage comme le moment critique où « convergent de nombreux facteurs déterminants de persévérance : intégration sociale, intégration académique, engagement vis-à-vis des buts poursuivis (...) » (Palkiewicz, 1997 (p.30) ; Tinto, 1993). Pour plusieurs auteurs (Alava et Clanet, 2000 ; Tinto, 1993 ; Topping, 1996 ; Danner et al., 1999), ce moment représente le premier trimestre et même la première année de l'entrée à l'université durant laquelle l'étudiant doit adopter des comportements en lien avec les us et coutumes de l'université. Pour sa part, *l'adaptation* « constitue le processus d'acclimatation, de familiarisation et d'accommodation d'une personne à un nouvel environnement scolaire par l'intégration au groupe et aux apprentissages scolaires, et par l'adoption de comportements appropriés ainsi que par le respect des règles et conventions du milieu » (Legendre, 1993, p.20)

6) La thématique *Combinaison tutorat et mentorat* est conservée sur la base de la fréquence d'apparition, car 9 mentors l'ont mentionnée.

7) La thématique *Stratégies de rédaction* est conservée parce que 5 participantes l'ont mentionnée. De plus, il s'agit de stratégies spécifiques ne pouvant être jumelées à *stratégies d'apprentissage*. D'une part, parce que pour 2 participantes, il s'agit d'une modalité d'intervention spécifique qui oriente leur programme de mentorat et d'autre part, parce que l'apprentissage de l'écrit renvoie à un processus d'apprentissage spécifique. La définition retenue s'inspire du modèle cognitiviste de Hayes et Flower (1980) qui est, selon Legendre (1993), le modèle le plus connu et le plus largement utilisé :

Ce modèle met en interaction trois éléments principaux : la situation d'écriture, la mémoire à long terme, et les processus d'écriture (planification, rédaction et révision). Des stratégies

métacognitives de contrôle du processus (*Monitor*) amènent le scripteur à activer ou à désactiver ses processus (Legendre, 1993, p.428).

Ce même auteur précise aussi que « l'écriture est un outil linguistique qui implique une technique exigeante (...). Les connaissances discursives nécessaires à l'écriture, de façon générale (...) portent sur les trois codes : graphique, orthographique et syntaxique, et sur les caractéristiques structurelles des divers types de textes » (Ibid.)

8) La thématique *Style d'apprentissage*, mentionnée par 4 participantes, a aussi été retenue parce qu'il s'agit d'un sujet fortement discuté et utilisé à différents escients dans les milieux de l'éducation. La définition retenue est celle de Legendre (1993), à savoir : « Mode préférentiel modifiable via lequel le sujet aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser ou, tout simplement, réagir dans une situation pédagogique. Cette caractéristique propre à chacun se traduit par une orientation marquée vers les personnes ou vers les tâches, par des capacités perceptuelles différentes, par une sensibilité plus ou moins grande à un encadrement extérieur, par une propension à travailler seul ou en équipe, par une préférence pour un enseignement structuré, etc. » (p.1196).

9) La thématique *Modélisation* a été retenue parce que d'une part, 2 participantes l'ont mentionnée, et d'autre part, parce que la définition proposée par ces deux participantes renvoie à la notion de *modelage*, notamment en tant que stratégie qui permet à l'apprenant de mieux saisir et s'approprier l'objet de connaissance en étant guidé par l'exemple d'une tierce personne qui modélise, à voix haute et par une démonstration, les procédures liées à la tâche. En ce sens, il s'agit de rendre conscient le « dialogue intérieur », terme utilisé par plusieurs experts lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage. (De la Garanderie 1982 ; Feuerstein, 1979 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000 ; Tardif, 1997).

10) La thématique *Favoriser réflexion* a été retenue parce que plusieurs auteurs, (Doly, 1997 ; Gagné, 1999 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000 ; Lafortune et Robertson, 2004 ;

Noël, 1997 ; Romainville, 1993, 2000a) soulignent son importance en tant que pratique qui favorise chez les apprenants une prise de conscience des stratégies utilisées en vue de mieux contrôler, et par le fait même, réguler leurs apprentissages. Bien que selon la définition des stratégies d'apprentissage présentée dans le cadre théorique, cette thématique aurait pu faire partie de la thématique *stratégies d'apprentissage* sous la catégorie *stratégies métacognitives*, il a été décidé de la maintenir à part afin que les participants puissent vraiment en prendre conscience, s'attarder à celle-ci et décider si elle leur semble réellement une thématique d'accompagnement. Cela apparaît d'autant plus important qu'une seule participante ait mentionné cette thématique lors de l'analyse de construits personnels.

2. Thématiques retenues pour l'analyse de construits de groupe portant sur la formation : justificatifs

Les mêmes trois démarches du processus d'uniformisation et de réduction du nombre de thématiques ont été utilisées pour déterminer les 9 thématiques devant servir à l'analyse de construits portant sur la formation. Le tableau 22 présente ces thématiques.

Tableau 22

Thématiques de formation uniformisées pour les analyses de construits de groupe

Participants	Science	Santé	So-Art	CARTU	Total
Thématiques	Sandra Évelyn Sean	Sylvie Anna Thalie	Sophie Camille Alexie	Marie Josée	
Définir rôle du mentor	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca, Al	Ma, Jo	11
Formation interactive/ partage d'expériences	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Al	Ma, Jo	10
Stratégies d'apprentissage	Sa, Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca		9
Aspects organisationnels	Sa, Se	Sy, An, Th	So, Ca, Al	Ma	9
Relation d'aide	Év, Se	Sy, An, Th	So, Ca,	Ma, Jo	9
Ressources de l'université	Sa, Év, Se	Sy, Th	So, Ca, Al		8
Stratégies de rédaction			So, Al	Ma, Jo	4

Style d'apprentissage	Sa	An, Th	3
Stratégies d'autoévaluation/de réflexion		Ca	1

1) La thématique *Définir rôle du mentor* est conservée parce que les 11 participants identifient cette thématique comme étant essentielle à une formation.

2) La thématique *Formation interactive/partage d'expériences*. Cette thématique est conservée parce que 10 participants sur 11 soulignent l'importance d'avoir une formation interactive appuyée par le partage de leurs propres expériences.

3) La thématique *Stratégies d'apprentissage* remplace *stratégies d'étude théoriques et stratégies d'étude pratiques* identifiées sous une forme ou l'autre par 9 mentors sur 11. Comme cela fut le cas pour l'analyse de construits portant sur l'accompagnement, la distinction entre théorique et pratique n'étant pas précisée par les participants, il a été décidé d'en faire un construit, soit *Théorique/pratique*. Par ailleurs, tel que déjà précisé dans le justificatif des thématiques conservées pour l'accompagnement, la thématique *Stratégies d'apprentissage* a été retenue, en tenant compte de la définition proposée par plusieurs auteurs qui dressent une liste de stratégies d'apprentissage à favoriser dans l'accompagnement des étudiants universitaires. Ainsi, ce choix s'allie aussi à celui effectué pour la même thématique lors de l'analyse de construits portant sur l'accompagnement.

4) La thématique *Aspects organisationnels* est conservée parce que 9 mentors sur 11 identifient cette thématique comme devant faire partie d'une formation.

5) La thématique *Relation d'aide* est conservée sur la base de la fréquence d'apparition (9 participants sur 11) et sur le fait que les éléments constituant cette thématique, rapportés par plusieurs participants, se retrouvent aussi dans la littérature, notamment dans la définition proposée par Legendre (1993), telle que décrite précédemment. Ce choix

concorde aussi avec celui effectué pour l'analyse de construits de groupe portant sur l'accompagnement.

6) La thématique *Ressources de l'université* est conservée parce que 8 mentors sur 11 identifient cette thématique comme devant être intégrée à une formation.

7) La thématique *Stratégies de rédaction*, mentionnée par 4 participantes, est conservée pour les mêmes raisons justificatives que celles présentées pour l'analyse de construits portant sur l'accompagnement.

8) La thématique *Style d'apprentissage*, mentionnée par 3 participants, a été retenue pour les mêmes raisons que celles évoquées pour l'analyse de construits portant sur l'accompagnement.

9) La thématique *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion* a été choisie et ce, bien que seule Camille ait mentionné la nécessité de développer des outils *d'autoévaluation*. Cette thématique a été combinée à *Stratégies de réflexion* parce que la définition formulée par Camille rejoint celle de la thématique intitulée *Favoriser la réflexion* énoncée comme thématique d'accompagnement. La définition proposée par Camille se lit comme suit :

« identification de ce qui fonctionne ou pas; quelle stratégie, quand, pourquoi ; devrait faire partie de la formation afin de pouvoir accompagner les étudiants à l'utiliser comme outil d'apprentissage ». De plus, ce choix relève du fait que selon Lafortune et Robertson (2004), l'autoévaluation constitue un moyen pouvant faciliter le développement de la métacognition. Tel que précisé par ces deux auteurs, Paquette (1988) définit l'autoévaluation comme suit : « une appréciation, une réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situations, démarches, cheminements éducatifs et ce, en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'étudiant lui-même » (Paquette, 1988, p.62).

Enfin, tel que déjà mentionné, pour procéder à la dernière phase de collecte, les deux listes des thématiques retenues pour les deux analyses de construits portant

respectivement sur l'accompagnement et sur la formation ont été présentées aux participants de chacun des groupes.

D. Uniformisation et réduction des construits

De la même manière qu'il a été nécessaire de procéder à un processus d'uniformisation et de réduction du nombre de thématiques en vue de procéder aux analyses de construits de groupe, une démarche de réduction et d'uniformisation des construits a aussi été réalisée. Les critères utilisés pour effectuer cette réduction en nombre de construits sont de trois types, soit 1) leur fréquence d'apparition dans les analyses de construits personnels, 2) la signification des construits au regard du contexte de la recherche, notamment le mentorat défini sous l'angle de l'accompagnement et de la formation, et 3) leur nombre qui doit être restreint à un maximum de 6, afin de favoriser des échanges riches de sens entre les mentors et pour éviter qu'il y ait saturation de la disponibilité cognitive des participants occasionnée par de la fatigue⁴⁷ d'une session trop longue.

Les deux listes des construits, portant respectivement sur l'accompagnement et la formation et le nombre de fois que chacun des construits a été mentionné par les mentors lors des analyses de construits individuels, sont présentées ci-dessous. Ces listes sont respectivement suivies des construits retenus pour la dernière phase de collecte de données et les raisons associées à ces choix.

1. Construits retenus pour l'analyse portant sur l'accompagnement : justificatifs

Le tableau 23 présente la liste qui a permis de constater la fréquence d'utilisation des construits et qui a facilité le choix lors de cette dernière étape d'uniformisation.

⁴⁷ Lors de l'analyse de construits personnels, les mentors ont indiqué que le sixième construit était difficile à élaborer à cause de la fatigue qui entre en jeu, laquelle s'explique par une attention soutenue d'approximativement 90 minutes de travail pour chacune des deux analyses. Il ont aussi mentionné avoir l'impression d'arriver à une saturation d'idées.

Tableau 23

Liste des construits mentionnés par les mentors lors de l'analyse de construits personnels portant sur l'accompagnement et leur fréquence d'apparition

Affectif/Cognitif (9)
Global/Spécifique (9)
Plus important/Moins important (8)
Préalable/Ultérieur (5)
Instauré/À instaurer (4)
Accompagnement long terme (continu) /Accompagnement à court terme (ponctuel) (4)
Théorique/Pratique (3)
Abstrait/Concret (3)
Quoi/ Comment-Pourquoi ? (2)
Institution/Étudiants (1)
Accompagne avec certitude/Accompagne avec incertitude (1)
Mentor/Spécialiste (1)
Mentor/Tuteur (1)
Activité moins stressante pour l'étudiant/Activité plus stressante (1)
Scolaire/Non-scolaire (1)
Suivi en profondeur/Suivi en superficie (1)
Savoir être/Savoir faire (1)

Les six construits retenus pour l'analyse de construits de groupe portant sur l'accompagnement sont présentés ci-dessous avec leurs justificatifs.

1) *Affectif/Cognitif* : Ce construit est retenu parce que 9 mentors l'ont identifié et parce que ce construit semble important pour distinguer si l'accompagnement touche davantage la dimension cognitive ou affective de l'étudiant. Une entente semble généralisée autour du choix des termes cognitif et affectif tels que définis par les mentors. Le terme *cognitif* signifie ce qui est relatif à la connaissance, au domaine intellectuel, alors que le terme *affectif* signifie tout ce qui est davantage lié aux émotions, à la motivation, aux problèmes personnels et émotionnels.

2) *Global/Spécifique* : Ce construit est retenu parce que 9 mentors l'ont mentionné et qu'à ce titre, il semble important de leur permettre d'établir la distinction entre un accompagnement qui porte sur un aspect spécifique (clair, net, distinct) d'un accompagnement qui oblige la prise en compte de plusieurs aspects en même temps.

3) *Plus important/Moins important* : Ce construit est conservé parce que 8 participants l'ont utilisé et parce qu'il leur permet de situer d'emblée les éléments les uns par rapport aux autres selon leur ordre d'importance.

4) *Préalable/Ultérieur* : Ce construit mentionné par 5 mentors semble nécessaire pour leur permettre d'établir ce qui doit être accompli préalablement versus ultérieurement et aussi d'éviter toute confusion avec le construit précédent (*Plus important/Moins important*).

5) *Continu/Ponctuel* : Ce construit a été choisi en remplacement du construit *Accompagnement long terme/Accompagnement court terme* mentionné par 4 participants, soit sous la forme *Continu/Ponctuel*, soit sous la forme *Long terme/Court terme*. De plus, 2 autres participants ont aussi mentionné dans la définition de leurs thématiques, qu'il s'agit d'une modalité importante à considérer dans l'accompagnement d'étudiants. Enfin, il a aussi été décidé lors de l'analyse des données concernant les thématiques, de le conserver comme construit plutôt que le traiter comme thématique. Ainsi, les mentors considèrent qu'il est important de préciser si l'accompagnement s'effectue à long terme, dans le sens de continu, ou à court terme, dans le sens de ponctuel.

6) *Théorique/Pratique* : Ce construit est retenu malgré le fait que seulement 3 mentors l'aient mentionné comme tel. Ce choix repose sur le fait que 3 autres mentors ont mentionné le construit *abstrait/concret* lequel, selon les définitions qu'ils en donnent, semble exprimer la même idée pour identifier le type d'accompagnement. Ainsi, l'aspect *pratique* renvoie à un accompagnement concret, lequel invite l'étudiant à mettre en application, à exécuter la notion ou la stratégie enseignée. Cela peut aussi signifier d'aider l'étudiant à comprendre les notions théoriques par des liens ou des exemples concrets. Pour sa part, l'aspect théorique renvoie à un accompagnement qui consiste à exposer des notions de façon abstraite et systématique. De plus, tel que mentionné ci-dessus, ce construit constitue une alternative aux éléments *Stratégies d'étude pratiques et stratégies d'étude théoriques* définis par 9 participants. La thématique retenue étant

stratégies d'apprentissage, les participants ont ainsi la possibilité de distinguer s'ils considèrent l'accompagnement comme étant davantage pratique ou théorique.

2. Construits retenus pour l'analyse portant sur la formation : justificatifs

La même procédure de réduction et d'uniformisation des construits a été effectuée à partir des construits issus des analyses de construits personnels portant sur la formation. Le tableau 24 présente ces construits.

Tableau 24

Liste des construits mentionnés par les mentors lors de l'analyse de construits personnels portant sur la formation et leur fréquence d'apparition

Plus important/Moins Important (9)
Court terme/Long terme (8) remplacé par Continue/Ponctuelle
Experts/Mentors (6)
Formation mentors/Accompagnement étudiants (6)
Dimension affective/Dimension cognitive (4)
Préalable/Ultérieure (2)
Pratique/Théorique (2)
Abstrait/Concret (2)
Spécifique/Globale (2)
Non-scolaire/Scolaire (2)
Savoir être/Savoir faire (1)
Formation/Information (1)
Formation interactive/Formation non-interactive (1)
Formelle/Non-formelle (1)
Formation individuelle/Formation de groupe (1)
Comment/Quoi (1)

Les six construits retenus pour l'analyse de construits de groupe portant sur la formation sont présentés ci-dessous avec leurs justificatifs.

1) *Plus important/Moins important* : Ce construit est conservé parce qu'il a été mentionné par 9 participants et parce qu'il leur permet de situer les éléments les uns par rapport aux autres selon leur ordre d'importance.

2) *Continue/Ponctuelle* : Ce construit a été conservé parce l'investigation des résultats fait ressortir que 8 participants considèrent important de préciser si les thématiques relatives à la formation doivent être couvertes à *long terme*, dans le sens de *continu*, ou à

court terme dans le sens de *ponctuel*. Par ailleurs, puisque le terme retenu pour l'analyse de construits portant sur l'accompagnement est *continu/ponctuel*, il apparaissait justifié de favoriser l'emploi des terminologies identiques.

3) *Expert/Mentors* : Ce construit est retenu parce que 5 mentors l'ont mentionné et qu'il leur apparaît essentiel d'identifier lesquels des éléments de la formation doivent être assumés davantage par des experts par opposition à ceux qui doivent être assurés par les étudiants mentors.

4) *Dimension affective/Dimension cognitive* : Ce construit est retenu parce que 9 mentors l'ont identifié lors de l'analyse de construits portant sur l'accompagnement et qu'il a été repris par 4 mentors lors de l'analyse de construits portant sur la formation.

5) *Préalable/Ultérieure* : Ce construit a été conservé bien que seulement 2 mentors l'aient mentionné. Dans un premier temps, le choix est basé sur le fait qu'il a été utilisé par 5 mentors lors de l'analyse de construits portant sur l'accompagnement et dans un deuxième temps, parce qu'il semble nécessaire pour leur permettre d'établir ce qui doit être accompli préalablement versus ultérieurement et aussi d'éviter toute confusion avec le construit *Plus important/Moins important*.

6) *Pratique/Théorique* : Ce construit est choisi pour les mêmes raisons que celles évoquées précédemment pour le choix du construit *Pratique/Théorique* propre à l'accompagnement.

Enfin, bien que le construit *Formation mentors/Accompagnement étudiants* ait été évoqué par 6 participants, il n'a pas été retenu pour l'analyse de construits de groupe parce que cette dernière vise justement à préciser le type de formation que les étudiants mentors considèrent avoir de besoin pour accompagner les étudiants.

La démarche d'uniformisation et de réduction des construits présentée dans cette section a finalement permis d'identifier ceux qui allaient servir aux deux analyses de

construits de groupe portant sur l'accompagnement et sur la formation. Ces construits ont donc été jumelés aux thématiques retenues pour procéder à cette dernière démarche de collecte de données. Toute cette démarche d'uniformisation et de réduction des thématiques et des construits sera par la suite confirmée ou infirmée par les participants puisque lors de ces analyses de construits effectuées avec chacun des groupes, les thématiques et les construits seront appelés à être renégociés et adaptés. À cet égard, ces analyses de construits de groupe se présentent comme autant d'objets consensuels puisque chacun des groupes peut rejeter ou conserver l'une ou l'autre des thématiques proposées. Ce retour aux participants contribue à minimiser les biais et à assurer une plus grande crédibilité à l'investigation des résultats.

Rappelons que les thématiques et les construits ont été présentés sous forme de grille (tableau 8 et 9 du chapitre méthodologique) pour réaliser les deux analyses de construits de groupe. La section qui suit s'attache à présenter les résultats issus de ces analyses de construits accompagnés de la démarche d'investigation utilisée.

ANALYSE DE CONSTRUITS DE GROUPE : RÉSULTATS ET DÉMARCHE D'INVESTIGATION

Deux démarches d'investigation ont été réalisées, l'une portant sur l'accompagnement, l'autre sur la formation. Afin de mieux élucider les représentations des participants, des tableaux synthèses ainsi que des tableaux comparatifs ont été réalisés. La démarche d'investigation est d'abord présentée en prenant comme exemple l'analyse de construits portant sur l'accompagnement. Les résultats de l'analyse de construits portant sur l'accompagnement sont ensuite exposés, suivi des résultats de l'analyse portant sur la formation.

Démarche d'investigation des analyses de construits de groupe

Quatre groupes, soit celui de la Faculté des sciences sociales et de la Faculté des arts (So-Art)⁴⁸, celui de la Faculté des sciences (Sciences), celui de la Faculté de la santé (Santé) et celui du Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires (CARTU), ont participé à l'analyse de construits de groupe, ce qui signifie que 4 tableaux ont été mis au point pour constituer le matériel de base devant être analysé. Afin de faciliter la démarche d'investigation, le tableau 25 récapitule toutes les réponses avancées par les 4 groupes ayant participé à l'analyse de construits. Ce tableau présente à l'horizontal toutes les thématiques devant être analysées en lien avec les construits présentés à la verticale.

Rappelons que les annotations correspondent toujours à des valeurs établies sur un continuum de 1 à 9. En guise d'exemple, on remarque dans le tableau 25, que le Groupe 1 (G1), soit le groupe So-Art, attribue une valeur de 1 à la thématique *Identification du problème* lorsque mise en lien avec le construit *Plus important/Moins important*. Ce qui signifie que ce groupe considère qu'il s'agit de la thématique la plus importante devant les thématiques *Relation d'aide*, *Favoriser réflexion et Modélisation* qui ont tous reçu une valeur de 2. Indiquant ainsi qu'il s'agit aussi de thématiques très importantes en contexte d'accompagnement.

⁴⁸ Afin d'alléger le texte, les groupes de mentors sont désignés par les dénominations suivantes : Les étudiants mentors de la Faculté des sciences sociales et de la Faculté des arts : Les mentors de So-Art ; Les étudiants mentors de la Faculté des sciences : Les mentors des Sciences ; Les étudiants mentors de la Faculté de la santé : Les mentors de Santé ; Les étudiants mentors du Programme du CARTU : Les mentors du CARTU.

Tableau 25

Analyse de construits de groupe portant sur l'accompagnement : valeurs assignées par les 4 groupes

Construits	Plus imp 1	Préalable 1	Continu 1	Pratique 1	Affectif 1	Global 1
Thématiques	Moins important 9	Ultérieur 9	Ponctuel 9	Théorique 9	Cognitif 9	Spécifique 9
So-Art : G1 Sciences : G2 Santé : G3 CARTU : G4	G1-G2-G3-G4	G1-G2-G3-G4	G1-G2-G3-G4	G1-G2-G3-G4	G1-G2-G3-G4	G1-G2-G3-G4
Identification du problème	1- 2- 1- 2	1- 2- 1- 1	4- 5- 5- 2	7- 2- 5- 4	3- 5- 5- 7	2- 6- 5- 6
Établir relation d'aide	2- 1- 1- 2	1- 1- 1- 1	2- 1- 1- 1	2- 1- 2- 1	3- 1- 3- 1	2- 1- 2- 5
Intégration/adaptation à l'université	3- 2- 3- 4	2- 3- 3- 3	4- 4- 5- 7	4- 3- 3- 2	3- 5- 4- 4	5- 3- 5- 5
Stratégies d'apprentissage	3- 3- 3- 5	3- 3- 3- 4	2- 2- 5- 4	4- 7- 5- 2	5- 6- 5- 5	5- 7- 6- 6
Référencer ressources université	4- 3- 4- 6	3- 3- 4- 5	4- 5- 5- 9	3- 8- 7- 5	5- 7- 5- 5	6- 8- 8- 9
Combinaison tutorat/mentorat	4- 4- 4- 3	4- 4- 3- 2	3- 4- 4- 3	3- 5- 5- 5	5- 6- 5- 6	5- 6- 5- 6
Favoriser réflexion	2- 3- 2- 3	2- 4- 2- 2	2- 2- 1- 1	2- 1- 3- 2	5- 5- 6- 7	5- 3- 7- 6
Stratégies de rédaction	3- 7- 3- 1	4- 9- 3- 2	2- 9- 5- 1	5- 9- 5- 5	5- 9- 6- 7	6- 9- 7- 6
Modélisation	2- 5- 2- 2	2- 4- 2- 2	2- 4- 5- 1	2- 1- 2- 5	5- 5- 7- 6	5- 5- 7- 6
Style d'apprentissage	3- 7- 2- 6	3- 6- 2- 2	2- 9- 7- 8	5- 6- 5- 5	5- 7- 5- 6	5- 9- 8- 6

En plus de ce tableau synthèse pour les 4 groupes, six autres tableaux⁴⁹ (voir exemple ci-dessous) par analyse de construits de groupe ont été constitués afin de comparer globalement les 4 groupes deux par deux. En plus de reprendre les données (valeurs de 1 à 9) pour deux groupes à la fois, ces tableaux identifient aussi le pourcentage de similitude existant entre les deux groupes comparés. Ces rapports de similitude sont calculés pour les construits et pour les thématiques. À titre d'exemple, en

⁴⁹ Les douze tableaux, six pour l'analyse de construits de groupe portant sur l'accompagnement et six pour celle portant sur la formation, sont présentés en appendice E.

observant le tableau 26 portant sur l'accompagnement, qui compare le groupe des étudiants mentors de So-Art (G1) et celui des Sciences (G2), on remarque que pour le construit *Plus important/Moins important*, ces deux groupes partagent un rapport de similitudes de 80,0 %, ce qui indique que lorsque ce construit est mis en lien avec les 10 thématiques, les mentors des deux groupes sont d'accord dans une mesure de 80 % en ce qui concerne l'identification de ce qui apparaît le plus important et le moins important. Par ailleurs, si on observe la thématique *Identification du problème*, on constate que les mentors de ces deux groupes partagent un rapport de similitude équivalent à 70,8 %, ce qui signifie que leurs représentations au regard de la thématique *Identification du problème* lorsque mise en lien avec les 6 construits partagent un rapport de similitudes de 70,8 %.

Tableau 26

Analyse de construits sur l'accompagnement : Comparaison So-Art (G1) et Sciences (G2)

Thématiques	Construits Plus imp/moins imp		Préalable/ultérieur		Continu/Ponctuel		Pratique/Théorique		Affectif/Cognitif		Global/Spécifique		Ecart	Similitude	(%)
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2			
Identification du problème	1	2	1	2	4	5	7	2	3	5	2	6	14	34	70,8
Relation d'aide	2	1	1	1	2	1	2	1	3	1	2	1	6	42	87,5
Intégration/adaptation à l'université	3	2	2	3	4	4	4	3	3	5	5	3	7	41	85,4
Stratégies d'apprentissage	3	3	3	3	2	2	4	7	5	6	5	7	6	42	87,5
Référer ressources université	4	3	3	3	4	5	3	8	5	7	6	8	11	37	77,1
Combinaison tutorat/mentorat	4	4	4	4	3	4	3	5	5	6	5	6	5	43	89,6
Favoriser réflexion	2	3	2	4	2	2	2	1	5	5	5	3	6	42	87,5
Stratégies de rédaction	3	7	4	9	2	9	5	9	5	9	6	9	27	21	43,8
Modélisation	2	5	2	4	2	4	2	1	5	5	5	5	8	40	83,3
Style d'apprentissage	3	7	3	6	2	9	5	6	5	7	5	9	21	27	56,3
Ecart	16		14		20		24		16		21				
Similitude	64		66		60		56		64		59				
Similitude (%)	80,0		82,5		75,0		70,0		80,0		73,8				

Outre l'utilisation des tableaux mentionnés précédemment, le verbatim des participants, recueilli lors du processus d'attribution des valeurs par chacun des 4 groupes, est aussi rapporté pour fins d'investigation des données. Deux types de propos sont rapportés : le premier est le fruit d'échanges issus de la réflexion d'un groupe de participants ; en pareil cas, aucun nom n'y est associé puisqu'il s'agit alors d'un consensus, une sorte de conclusion de la discussion qui a eu cours lors du processus

d'annotations. Le second correspond à des propos tenus lors de discussion où les participants s'expriment l'un après l'autre, les noms sont alors associés.

L'investigation des résultats est opérée construit par construit, chacun étant mis en lien avec chacune des thématiques afin de démontrer les relations qu'ils entretiennent. Le choix d'effectuer l'investigation à partir des construits en lien avec chacune des thématiques est fondé sur le fait que les construits permettent de préciser chacune des thématiques⁵⁰. En ce sens, puisque chacun des construits est constitué de deux pôles opposés, c'est le pôle désigné, à travers les valeurs assignées de 1 à 9, par les participants pour chaque thématique qui précise leurs représentations au regard d'une thématique en particulier, de quelle manière ils caractérisent chacune des thématiques et ce, dans le contexte précis de l'analyse de construit portant sur le mentorat étudiant.

Afin de faciliter la lecture de l'investigation, les résultats sont d'abord exposés en mentionnant les accords qui ressortent entre chacun des 4 groupes accompagnés des verbatims correspondants. Les désaccords lorsqu'ils s'en trouvent sont ensuite présentés. Les modalités de présentation varient quelque peu d'un construit à l'autre afin de respecter la logique du processus de réflexion et/ou d'analyse effectué par les participants lors de l'attribution des valeurs. En conséquence, les thématiques ne sont pas nécessairement présentées une à une avec les verbatims associés, mais davantage en bloc tel que les mentors les ont définies. De plus, notons qu'afin de faciliter la lecture, les verbatims sont enchâssés dans le texte.

Investigation de l'analyse de construits de groupe portant sur l'accompagnement

Cette section présente les résultats de l'analyse de construits portant sur l'accompagnement en investiguant respectivement les construits *Plus important/Moins important*, *Préalable/Ultérieur*, *Continu/Ponctuel*, *Pratique/Théorique*, *Affectif/Cognitif* et enfin, *Global/Spécifique*. Lorsque l'investigation renvoie aux valeurs (de 1 à 9) c'est le

⁵⁰ Lors du processus d'élaboration des analyses de construits personnels (chapitre méthodologique), ce sont les construits qui caractérisent les thématiques.

tableau 25 qui est utilisé. Lorsqu'il s'agit de comparer les 4 groupes entre eux, ce sont les tableaux présentés en appendice E qui servent de référence.

A. Investigation du construit *Plus important/Moins important*

Au regard du construit *Plus important/Moins important*, les quatre groupes partagent de fortes similitudes quant à leurs représentations des thématiques propres à l'accompagnement. De fait, tous les groupes, lorsque comparés deux par deux (Appendice E) partagent un rapport de similitude moyen de 76 %⁵¹ (seuil minimal) qui apparaît lorsqu'on compare le groupe de Sciences et celui du CARTU et un rapport de similitude à 97, 5 % (seuil maximal), qu'on observe en comparant les mentors de So-Art et de Santé. L'investigation qui suit met en lumière les constantes telles qu'observées chez les quatre groupes de mentors en partant des thématiques désignées les plus importantes aux moins importantes. L'analyse se termine par les désaccords, soit les thématiques au regard desquelles on observe une certaine dissension entre les 4 groupes de mentors. On constate que les plus fortes divergences se situent essentiellement au regard des thématiques intitulées *Stratégies de rédaction et Style d'apprentissage*.

1. Accords intergroupes au regard des thématiques *Identification du problème et Relation d'aide*.

Les quatre groupes de participants identifient les thématiques *Identification du problème* et *Relation d'aide* (valeur maximale de 1 ou 2) comme étant les thématiques d'accompagnement les plus importantes. Seul CARTU indique que la thématique *Stratégies de rédaction* doit aussi être considérée comme étant la plus importante (valeur 1). Mis à part ces trois thématiques, aucune autre valeur de 1 n'est attribuée aux autres thématiques.

So-Art

L'identification du problème (valeur 1) est la thématique la plus importante, ensuite vient *Établir la relation d'aide* (valeur 2) c'est ce qui selon Camille *permet de favoriser le lien. Tu identifies le problème et presque en simultané, il est important de*

⁵¹ Les pourcentages sont strictement présentés pour donner un ordre d'importance aux données qualitatives.

mettre l'étudiant en confiance. Lors de l'identification du problème, j'établis un plan avec l'étudiant. Ce plan, il s'actualise ensuite dans le rapport à l'autre. Selon Sophie : On est toujours en relation, peu importe pourquoi on aide les étudiants ; des problèmes personnels, la matière, les cours, l'ennui, le stress, savoir quoi faire, où aller.

Sciences

Selon le groupe des Sciences la relation d'aide c'est la base, le premier lien qui détermine si l'étudiant qui demande de l'aide se sent bien. L'identification du problème vient en deuxième parce qu'il faut savoir pourquoi l'étudiant vient nous voir. Mais la relation d'aide c'est pour toutes sortes de problèmes, cela comprend tout.

Santé

Tel que mentionné par les mentors de Santé, les deux vont ensemble, c'est parallèle, t'avance dans un, l'autre suit, en même temps, ensemble. Tu rassures, tu construis une relation d'aide, c'est pour tous les types de problèmes, plus affectifs ou plus cognitifs, toutes les thématiques.

CARTU

Enfin, selon les mentors du CARTU, le plus important est la thématique Stratégies de rédaction. D'après Josée, c'est important de lui donner la plus grande importance parce que c'est ce que nous faisons. Ensuite, elles accordent la même importance (valeur 2) à trois thématiques, soit Identification du problème, Relation d'aide et Modélisation. Cette dernière thématique ainsi que celle intitulée Stratégies de rédaction seront reprises ultérieurement. Pour ce qui est de la thématique Relation d'aide, elles mentionnent, que cela touche à tous les problèmes rencontrés par les étudiants. On est en relation d'aide dès qu'on accompagne, que ce soit à l'écrit ou autre chose.

2. Accords intergroupes au regard des thématiques Favoriser la réflexion et Modélisation

Toujours au regard de l'importance accordée par les quatre groupes, ce sont les thématiques *Favoriser la réflexion* et *Modélisation* qui sont désignées comme les plus importantes après les thématiques *Relation d'aide* et *Identification du problème*. Deux groupes accordent à la thématique *Favoriser la réflexion* la valeur 2 alors que deux autres groupes lui attribuent la valeur 3. En parallèle, on observe que la thématique *Modélisation* se voit donner la valeur 2 par trois groupes et la valeur 5 par le groupe de Sciences.

So-Art

Les mentors de So-Art mentionnent que les thématiques *Favoriser la réflexion* et *Modélisation* sont aussi importantes que la *Relation d'aide*. Selon les propos de Camille,

il est plus important de montrer à pêcher que de pêcher à la place de l'autre. Donc, il faut apprendre à apprendre, à utiliser les bonnes stratégies selon les exigences du cours. La réflexion doit être utilisée pour favoriser le succès. Par ailleurs, la modélisation est, selon Sophie, dans la même lignée que favoriser la réflexion, cela devrait aller ensemble.

Sciences

Pour leur part, les mentors des Sciences précisent qu'il est important de *Favoriser la réflexion*, car cela permet *d'amener l'étudiant à trouver ses propres solutions et à s'ajuster lorsque ce qu'il essaie, sa manière de faire ne fonctionne pas*. En ce qui concerne la *modélisation*, Sandra mentionne que, *la modélisation s'associe bien à la réflexion*. Sean et Évelyne mentionnent que ce n'est pas indispensable comme modalité d'accompagnement. Sandra n'est pas d'accord, elle considère que c'est important. Elle précise que *cela contribue à amener les étudiants à réfléchir, à voir comment procéder sans leur donner toutes les réponses*. Elle arrive à convaincre ses collègues qui adhèrent à cette façon d'accompagner. De fait, ils indiquent qu'effectivement, ils sont d'accord. Ils mentionnent : *On n'aime pas donner les réponses. Les étudiants doivent trouver les réponses, on les guide, pas plus.*

Santé

Selon Sylvie, *la réflexion permet d'identifier le problème, de pousser la réflexion, d'aider l'étudiant à trouver ses solutions, à évaluer ce qu'il fait ou ne fait pas*. Par ailleurs, elle précise, qu'elle a aussi beaucoup utilisé la *modélisation* avec ses étudiants. *Ça marche. Ça fait en sorte que l'étudiant n'est pas seul dans son processus de compréhension. En plus, la personne qui accompagne aussi n'est pas seule à travailler. C'est un outil de communication. Il n'est pas seul, j'hésite, je doute, je pense à voix haute*. Sa collègue Anna ajoute : *c'est quelque chose que je fais naturellement sans m'en rendre compte.*

CARTU

Selon Marie et Josée, la *modélisation* constitue une thématique importante. *C'est en lien direct avec les stratégies de rédaction, cela fait partie de notre façon d'accompagner. Notre coordinatrice nous incite à l'utiliser souvent, quand cela peut aider l'étudiant. On a eu une formation par une spécialiste à l'apprentissage là-dessus.*

3. Accords intergroupes au regard de la thématique *Stratégies d'apprentissage*

La thématique *Stratégies d'apprentissage* semble aussi assez importante. Alors que trois groupes lui attribuent la valeur 3, les mentors du CARTU lui assignent la valeur neutre 5.

So-Art

Tel que précisé par Camille, l'accompagnement au plan des *stratégies d'apprentissage* consiste en *l'intégration académique. Cela permet d'identifier si*

l'étudiant a les bonnes stratégies pour réussir à l'université, si les stratégies du secondaire sont suffisantes ? Selon Sophie, elles ne sont pas nécessairement lacunaires, mais peut-être pas adaptées à l'université. Elle ajoute que le stress et la motivation sont des stratégies particulièrement difficiles et longues à développer pour certains étudiants. Camille abonde en mentionnant, surtout pour les étudiants de première année.

Sciences

Les mentors des Sciences précisent que ce sont souvent les stratégies d'apprentissage qui manquent aux étudiants. Il leur manque surtout la gestion du temps, la préparation aux examens, la gestion du stress et la motivation.

Santé

Par ailleurs, les mentors de Santé mentionnent, comme leurs collègues l'ont indiqué, que les étudiants peuvent avoir des difficultés au plan de l'intégration, mais c'est plus lié aux stratégies, par exemple comment se préparer aux examens. Des difficultés au plan de la matière, comment s'y prendre. Selon Sylvie : Identifier le problème et les stratégies d'apprentissage vont de pair. Par exemple pour le cours d'anatomie, une étudiante ne savait pas comment mémoriser. Cela peut-être en lien avec la nouveauté, l'adaptation à l'université, mais cela peut aussi être parce que l'école secondaire ne les a pas préparés. Ils manquent de méthodes d'étude. Anna ajoute qu'effectivement les stratégies d'apprentissage peuvent être le problème. Les étudiants ont besoin de stratégies, d'être écoutés, d'apprendre à pêcher plutôt qu'on leur donne le poisson. Même chose pour les stratégies de rédaction. Cela peut être le problème.

CARTU

Enfin, dans un premier temps, Marie et Josée considèrent qu'elles ne font pas vraiment des stratégies d'apprentissage, qu'elles ne travaillent pas directement ces stratégies. Par la suite, en discutant, elles réalisent que parmi les stratégies présentées dans la liste des thématiques servant à effectuer l'analyse de construits, elles font de la gestion de temps ainsi que de la gestion du stress. On travaille aussi la motivation. Marie précise que si un étudiant arrive à la dernière minute pour que je l'aide pour un travail, je vérifie s'il est motivé à le faire et à faire ce que je lui propose la prochaine fois, comme de s'y prendre à l'avance.

4. Accords intergroupes au regard de la thématique Combinaison tutorat /mentorat

Au regard de l'importance accordée pour la thématique Combinaison tutorat/mentorat, on observe que les 4 groupes de mentors lui donnent aussi des valeurs similaires. La valeur 4 est assignée par trois groupes et la valeur 3 par le CARTU. Les réflexions, qui ont eu cours entre les participants durant l'attribution des annotations, permettent de réaliser que cela est important, mais non-prioritaire.

So-Art

Les mentors de So-Art précisent qu'elles attribuent une valeur de 4 parce qu'il est *important de travailler là où les étudiants ont besoin d'aide, que ce soit pour les stratégies ou le contenu, en autant qu'on connaisse la matière.*

Science

Sean mentionne que *le contenu, la matière est une belle entrée pour établir un lien de confiance et travailler d'autres dimensions de l'accompagnement telle que les stratégies d'étude.* Selon Sandra *c'est important, mais il y a aussi d'autres ressources en sciences pour le tutorat. On doit le faire si on peut le faire, si on a les connaissances ; je le fais, mais c'est moins prioritaire. Mais je sais aussi que les étudiants ont vraiment besoin d'aide pour remédier à leur difficulté de compréhension.*

Santé

Sylvie précise que *cela fait partie de l'accompagnement dans la mesure ou avant d'intervenir, je m'assure d'avoir bien identifié le problème. Cela peut être le contenu, mais je fais le tour de la question avant d'offrir de travailler le contenu. Cela peut-être nécessaire, mais pas au début.* Anna renchérit en mentionnant : *je suis plus pour le mentorat et moins pour travailler le contenu, cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas le faire. C'est important, mais après les autres, surtout que ce n'est pas pour cela qu'on est engagé.*

CARTU

Marie nomme que *c'est très important de rester fidèle au fait que nous aidons les étudiants à plusieurs plans et des étudiants qui ont des besoins différents, ce qui nous amène à faire du tutorat et du mentorat.* Josée ajoute que *certains ont d'abord besoin de regagner confiance en eux, d'autres c'est juste l'écrit, plus pour la forme. Il y aussi les étudiants adultes qui reviennent aux études ; ça fait longtemps qu'ils ont préparé des travaux écrits. Il y a tout un travail à faire pour les aider à se mettre à niveau.*

5. Accords interroupes au regard de la thématique *Intégration/Adaptation à l'université*

La thématique *Intégration/Adaptation à l'université* semble aussi présenter une certaine unanimité dans la mesure où deux groupes de mentors, soit ceux de So-Art et celui de la Santé, lui accordent la valeur 3, tandis que le groupe de Sciences la considère un peu plus importante en lui donnant la valeur 2, alors que les mentors du CARTU l'estiment un peu moins importante en lui assignant la valeur 4. L'idée qui ressort, c'est que cette thématique réfère à l'implantation du programme de mentorat. C'est parce que les étudiants présentent des difficultés à s'adapter que l'université a mis en place des programmes de mentorat.

So-Art

Pour les mentors de So-Art, il s'agit d'une thématique importante. Selon Camille, cette thématique *permet de clarifier ce que veulent les étudiants, de les accompagner à un niveau général*. Sophie ajoute qu'*il est très important de s'assurer que l'étudiant est bien durant sa première année à l'université. C'est là que c'est le plus difficile. C'est là qu'il a le plus besoin d'être accompagné. C'est pour cela qu'on est là. Plein de difficultés relèvent de cela. C'est un cap à passer. Les défis sont grands. Il faut apprendre les règles de l'université, s'adapter à chacun des profs et réussir tous les cours. Il y a des cours, des profs qui ne sont pas évidents*.

Sciences

Pour les mentors des Sciences, il s'agit aussi d'une thématique importante surtout pour les étudiants de première année. Sean précise que *le mentorat, c'est surtout pour permettre cette adaptation. Après la première année, les étudiants n'ont plus vraiment besoin de nous. Ils savent à quoi s'attendre de l'université. Ils connaissent tous les enjeux, les types d'examen*. Ce propos est remis en question par Sandra qui mentionne que *certaines étudiants ont, entre autres, besoin de beaucoup de temps pour préciser leur projet personnel*. Finalement, ils s'entendent sur le fait que *généralement, ce sont les étudiants de 1^{re} année qui en ont le plus de besoin*.

Santé

Selon les mentors de Santé, l'accompagnement au plan de l'intégration à l'université *est lié au développement des stratégies d'étude, à l'intégration des contenus. L'un est lié à l'autre. Tout peut être en lien avec des difficultés d'adaptation. L'accompagnement en découle. C'est ça le mentorat*.

CARTU

D'après les mentors du CARTU, *l'accompagnement qui consiste à favoriser l'intégration et l'adaptation à l'université est important parce que cela touche aussi assez la relation d'aide, à tout plein d'aspects souvent difficiles pour les étudiants de première année, c'est toute l'aide, tout l'appui qui est apporté à l'étudiant pour l'aider à comprendre la réalité académique, même les règles comme le plagiat*. Selon Josée même si *c'est pas ce que nous faisons vraiment, c'est important. C'est pour cela, je pense que l'université a mis en place différents programmes de mentorat*.

6. Accords intergroupes au regard de la thématique *Référencer ressources université*

Bien que la thématique *Référencer ressources université* soit désignée comme étant un peu moins importante, un consensus semble toutefois la reconnaître comme relativement importante. Deux groupes, soit celui de So-Art et celui de Santé lui accordent la valeur 4 tandis que le groupe de Sciences la valeur 3, et le groupe du CARTU s'éloigne des autres en lui attribuant la valeur 6.

So-Art

Les mentors de So-Art précisent qu'il est en lien direct avec l'identification du problème. *Il faut savoir reconnaître nos limites et référer si nécessaire.*

Sciences

Les mentors des Sciences abondent dans le même sens, en précisant que savoir où référer est aussi important parce *l'étudiant peut ne pas avoir besoin de travailler ses stratégies d'étude, il peut avoir besoin d'un autre type de soutien qu'on ne peut pas donner.*

Santé

Les mentors de Santé tiennent des propos similaires : *Référer, c'est important, mais c'est rare qu'on réfère à une première rencontre à moins que le besoin soit criant, mais il faut référer quand cela dépasse notre expertise.*

CARTU

Enfin, les mentors du CARTU y mettent une valeur de 6, parce que bien qu'elles considèrent qu'il s'agit d'une thématique d'accompagnement importante, elles mentionnent : *on le fait pas souvent.*

7. Désaccord intergroupes au regard de la thématique *Stratégies de rédaction*

On observe une dissension pour la thématique *Stratégies de rédaction* entre les mentors des Sciences qui considèrent cette thématique comme étant la moins importante en lui attribuant la valeur 7 et les mentors du CARTU qui, à l'opposé, lui donne la valeur 1. Par ailleurs, les deux autres groupes accordent la valeur 3, précisant qu'il s'agit d'une thématique d'accompagnement importante. Toutefois, les mentors de ces deux groupes ne l'estiment pas aussi importante que les mentors du CARTU.

So-Art

Sophie mentionne que les stratégies de rédaction sont moins importantes. Selon ses propos, *la responsable du CARTU veut que les mentors réfèrent les étudiants.* Sa collègue Camille lui demande alors ce qu'elle pense de ce règlement : *te sens-tu à l'aise de faire des stratégies d'écriture, d'autant plus que tu viens de mentionner qu'il est important de ne pas toujours référer ?* Sophie répond qu'il est effectivement important de pouvoir intervenir là où les mentors sont à l'aise de le faire, et qu'ils ont les habiletés et les connaissances. C'est ce qu'elle valorise et elle ajoute se souvenir d'avoir mentionner, lors de l'analyse de construits individuelle qu'il *est important de pouvoir travailler le processus d'écriture lorsqu'un étudiant demande de l'aide à cet égard.* L'idée finale qui ressort, c'est l'importance d'aider au plan de l'écriture lorsqu'on se sent à l'aise de le faire. En conséquence, Sophie précise qu'il *faut éviter de multiplier les intervenants et d'envoyer inutilement un étudiant d'une place à l'autre.*

Sciences

En ce qui concerne les mentors des Sciences, ils sont ceux qui se distinguent le plus au regard de cette thématique, considérant la thématique *stratégies de rédaction* ni importante, ni préalable. Sean précise que *tout ce qu'on écrit c'est des rapports, puis ce n'est pas une question de rédaction.*

Santé

Pour leur part, les mentors de Santé mentionnent que *cette thématique est aussi importante que les stratégies d'apprentissage.* Selon Sophie, *cela peut être le problème, les étudiants peuvent avoir besoin d'apprendre à faire des travaux bien écrits.*

CARTU

Enfin, Josée précise que *c'est important de lui accorder la plus grande importance parce que c'est ce qu'on fait.*

8. Désaccords intergroupes au regard de la thématique *Style d'apprentissage*

On observe que la thématique *Style d'apprentissage* connaît aussi une dichotomie entre les groupes. D'un côté, il y a les mentors de So-Art et les mentors de Santé qui considèrent qu'il s'agit d'une thématique d'accompagnement importante en lui en attribuant respectivement les valeurs de 3 et 2. De l'autre côté, les mentors des Sciences et du CARTU indiquent qu'il s'agit d'une thématique moins importante en lui donnant respectivement les valeurs 7 et 6.

So-Art

Ainsi, selon les mentors de So-Art, la thématique *style d'apprentissage* est très importante. Camille précise que *cela va de soi, qu'on doit aider l'étudiant à connaître son style d'apprentissage, son style cognitif, encore plus si on travaille les stratégies d'apprentissage. Tout cela va ensemble.* Sophie ajoute : *C'est notre rôle que de l'aider à identifier son style puis à lui donner des pistes pour ajouter ce qui manque.*

Sciences

De leur côté, les mentors des Sciences ont de la difficulté à s'entendre au regard de cette thématique. Sandra mentionne qu'*à ce stade-là, les gens ont déjà une idée de comment ils fonctionnent.* Les deux autres mentors la considèrent assez importante, même si elle n'est pas indispensable. Selon leurs propos, *il est primordial de savoir tenir compte du fait que tout le monde ne traite pas l'information de la même manière.* Selon eux, *cela peut se refléter dans l'identification du problème. Il faut l'avoir en tête. Il faut guider l'étudiant vers des façons de faire qui vont l'aider à mieux réussir.*

Santé

Pour sa part, Anna précise que *c'est important. Avant de proposer des stratégies en lien avec le style d'apprentissage, il faut comprendre. Parfois, il y a des différences entre la façon que le prof enseigne et la manière que l'étudiant apprend.* Sylvie ajoute qu'il faut valider la stratégie de l'étudiant en lui permettant de prendre conscience qu'il peut faire autrement, qu'il y a aussi d'autres stratégies, d'autres façons de faire.

CARTU

Enfin, comme leurs collègues des sciences, les mentors du CARTU présentent une certaine difficulté à déterminer l'importance de la thématique *Style d'apprentissage*. Elles mettent un certain temps à s'entendre. Josée considère que cela n'est pas important, alors que Marie pense que cela l'est beaucoup. Les propos qui suivent démontrent cette ambivalence. Marie : *J'utilise les styles d'apprentissage surtout avec mes étudiants internationaux et ceux en difficulté d'apprentissage. Je cible, dès le début, leur profil. C'est très important pour moi de vérifier comment les étudiants apprennent. Les aider à comprendre comment ils fonctionnent et les aider à changer certains aspects, à développer de nouvelles stratégies. Cela dépend aussi, s'ils pensent revenir ou non, parce que cela permet de travailler en fonction de leur style.* Josée : *Je ne l'ai jamais identifié vraiment. S'ils ne comprennent pas, je m'ajuste, je leur montre d'une autre façon, mais je n'ai pas besoin de connaître leurs styles.* Marie : *Je pars de son plan, si je vois qu'il a un problème d'organisation, je l'amène à faire autrement ex: discuter avec un ami, s'il semble plus auditif, lire à voix haute. J'utilise des diagrammes, je lui montre à utiliser le mind-mapping.* Josée : *Oui, au fond moi aussi, je m'ajuste selon leur style, je peux aussi donner des conseils, mais je ne le fais pas toujours de la même façon. J'essaie autre chose, si une façon ne fonctionne pas. Ok, je suis prête à mettre un 6 ou à accorder plus d'importance, mais aussi en considérant les valeurs attribuées aux autres thématiques.*

Résumé : Construit *Plus important/Moins important*

Bien que dans l'ensemble toutes les thématiques soient considérées importantes, les quatre groupes de mentors identifient les thématiques *Identification du problème* et *Relation d'aide* comme étant les thématiques d'accompagnement les plus importantes. Seul les mentors du CARTU indiquent que la thématique *Stratégies de rédaction* doit aussi être considérée comme étant la plus importante, alors que les mentors des Sciences évaluent qu'il s'agit de la thématique la moins importante. Mis à part cette thématique et celle intitulée *Style d'apprentissage*, laquelle est considérée importante par deux groupes et moins importante par deux autres, les 4 groupes de mentors se représentent de façon assez similaire le niveau d'importance des thématiques. Ainsi, il ressort qu'au deuxième rang, c'est la thématique *Favoriser la réflexion* qui est reconnue comme étant la plus

importante suivie de près par la thématique *Modélisation*, bien que les mentors des Sciences la considèrent un peu moins importante. Au troisième rang, on retrouve les thématiques *Stratégies d'apprentissage et Intégration/Adaptation à l'université*, suivies au quatrième rang, par *Combinaison tutorat/mentorat* et *Référer ressources université*. Enfin, il semble important de souligner que lors de l'analyse de construits individuels, la thématique *Favoriser la réflexion* n'avait été mentionnée que par une participante, tandis que *Modélisation* avait été nommée que par trois mentors. Pourtant, ces thématiques arrivent au deuxième rang en terme d'importance.

B. Investigation du construit *Préalable/Ultérieur*

Au regard du construit *Préalable/Ultérieur*, les quatre groupes partagent de fortes similitudes quant à leurs représentations des thématiques propres à l'accompagnement. De fait, tous les groupes, lorsque comparés deux par deux partagent un rapport de similitude minimal de 73, 8 % qu'on constate en comparant le groupe des Sciences et du CARTU, et un rapport de similitude maximal de 93, 8 % qu'on observe en comparant le groupe de So-Art et celui de Santé. L'analyse qui suit met en lumière, dans un premier temps, les constantes telles qu'observées dans les quatre groupes de participants. L'analyse se poursuit en analysant les divergences, soit les thématiques au regard desquelles on observe un certain désaccord entre les groupes, notamment celui des Sciences et celui du CARTU pour la thématique *Stratégies de rédaction*. Puisque pour le construit *Préalable/Ultérieur*, le processus de réflexion entourant l'annotation des valeurs a été effectuée en lien avec le construit précédent, soit *Plus important/Moins important*, le processus d'attribution des valeurs a été effectué presque en mode continu pour toutes les thématiques par les 4 groupes de participants. Afin de respecter ce processus d'attribution, les thématiques *Identification du problème* et *Relation d'aide* sont d'abord présentées ensemble avec les verbatims correspondants. Elles sont ensuite suivies des six autres thématiques qui obtiennent un fort consensus. Par la suite, celles qui présentent des désaccords, soit les *Stratégies de rédaction* et *Style d'apprentissage* sont mentionnées. Ce n'est qu'une fois que ces 8 thématiques ont été exposées, qu'elles sont suivies des verbatims respectifs défilés en mode continu durant le processus d'annotation.

1. Accords intergroupes aux regards des thématiques *Identification du problème* et *Relation d'aide*

Dans un premier temps, on observe que la thématique *Relation d'aide* désignée comme étant la plus importante avec *Identification du problème*, constitue aussi la thématique identifiée par les quatre groupes de mentors comme étant celle préalable à toutes les autres, donc à instaurer dès la première rencontre avec les étudiants. De fait, la thématique *Relation d'aide* est la seule à faire l'unanimité à 100 %, dans la mesure où les quatre groupes lui accordent la valeur 1. Cette thématique est suivie de près par *Identification du problème*, au regard de laquelle trois groupes lui attribuent la valeur 1, tandis qu'un groupe, soit celui des Sciences, lui donne la valeur 2.

So-Art

Au regard de ces deux thématiques, les mentors de So-Art mentionnent qu'elles sont sur un pied d'égalité, comme leur propos en témoigne : *on établit une relation d'aide et on identifie en parallèle le problème.*

Sciences

De leur côté, les mentors des Sciences maintiennent que *l'accompagnement commence par l'établissement d'une relation d'aide suivi par l'identification du problème.*

Santé

Pour les mentors de Santé, *cela va de soi que l'identification du problème et la relation d'aide sont nécessairement préalables.*

CARTU

Selon Marie, *dès le début on doit être accueillante et identifier pourquoi ils viennent nous voir.*

2. Accords intergroupes au regard de six thématiques traitées comme un tout

Dans un deuxième temps, ce sont les thématiques *Favoriser réflexion* et *Modélisation* qui semblent faire consensus. Ces thématiques sont reconnues comme préalables par trois groupes qui leur accordent la valeur 2. Seuls les mentors des Sciences attribuent la valeur 4. La thématique *Intégration/Adaptation à l'université* vient au troisième rang avec trois fois la valeur 3 et une seule valeur 2 estimée par So-Art. Ces thématiques sont suivies par *Stratégies d'apprentissage* avec trois valeurs de 3 et une

seule valeur de 4 attribuée par le CARTU. De plus, on constate aussi un certain accord pour la thématique *Combinaison tutorat/mentorat*, alors que le groupe du CARTU lui attribue la valeur 2, celui de Santé, la valeur 3 tandis que le groupe So-Art et celui des Sciences lui donnent la valeur 4. Enfin, la thématique *Référer ressources université* semble aussi rencontrer une certaine unanimité dans la mesure où deux groupes, soit celui de So-Art et celui des Sciences, lui accordent la valeur 3, le groupe de Santé lui octroie la valeur 4, tandis que les mentors du CARTU donnent la valeur 5, l'estimant ainsi la plus ultérieure aux autres thématiques.

3. Désaccords intergroupes au regard des thématiques *Stratégies de rédaction* et *Style d'apprentissage*

Lorsqu'on observe le graphique des quatre groupes, on s'aperçoit que seules les deux thématiques, *Stratégies de rédaction* et *Style d'apprentissage* reçoivent des valeurs au-dessus de 5, ce qui signifie que ces thématiques n'ont pas à être gérées de manière préalable, mais concurrente aux interventions et en fonction des besoins pressentis. Cependant, il n'y a pas unanimité entre les quatre groupes au regard de ces deux thématiques. Les mentors des Sciences estiment qu'il s'agit des thématiques les moins importantes et en conséquence les plus ultérieures. D'ailleurs, ils expriment cette divergence d'opinion par la valeur 9 pour *Stratégies de rédaction* et par la valeur 6 pour *Style d'apprentissage*. En ce qui concerne cette dernière thématique, les trois autres groupes présentent une grande similitude avec la valeur 2 donnée par les groupes de Santé et du CARTU et la valeur 3 accordée par les mentors de So-Art. Pour ce qui est de la thématique *Stratégies de rédaction*, à l'opposé des mentors des Sciences, les mentors du CARTU évaluent qu'il s'agit d'une thématique très préalable en lui donnant la valeur 2. Cette dissension apparaît fortement lorsqu'on confronte les graphiques comparatifs de ces deux groupes. Cette thématique est celle qui rencontre le pourcentage de similitude le plus faible, soit de 37, 5 % peu importe les groupes, les thématiques ou les construits comparés. Toutefois, bien qu'ils ne la considèrent pas aussi préalable que leurs collègues du CARTU, les mentors de Santé lui accordent tout de même la valeur 3, tandis que ceux de So-Art la valeur 4.

Les verbatims qui suivent permettent de réaliser la séquence établie par les quatre groupes lors du processus d'annotation des thématiques en lien avec le construit *Préalable/Ultérieur* pour toutes les thématiques à l'exception de *Identification du problème* et *Relation d'aide*, lesquelles ont déjà été abordées. Tel que mentionné précédemment, les verbatims sont présentés de manière à respecter le processus de réflexion et d'annotation entourant ce construit.

So-Art

Ainsi, au regard des 8 thématiques traitées dans un ensemble, les mentors de So-Art précisent : *On accompagne les étudiants au plan de l'intégration, ce qui nous permet d'apprendre à les connaître. Ensuite, on les amène à être dans un processus d'autoévaluation à l'égard de leurs difficultés. Généralement, leurs difficultés sont aussi liées à l'intégration. C'est tellement complexe l'adaptation. Les problèmes sont multiples, surtout en première année. Il faut les amener à être dans de la réflexion par rapport à eux-mêmes dès le début. On fait aussi de la modélisation quand c'est justifié de le faire, selon la complexité du problème. Cela va ensemble, on montre comment faire, on supporte, on guide. En parallèle, on décide de les accompagner soit au plan des stratégies d'apprentissage, soit on les réfère à des ressources, ce qui peut être une étape assez rapide. Et parfois, on fait les deux. On peut accompagner et aussi référer. On identifie aussi le style d'apprentissage en travaillant les stratégies d'étude. Il est important de permettre à l'étudiant de s'intégrer à l'université avant de lui proposer des stratégies de rédaction ou du mentorat/tutorat. Il faut permettre à l'étudiant de se familiariser avec les exigences de l'université. Amener l'étudiant à essayer. Ainsi, les thématiques combiner tutorat/mentorat et stratégies de rédaction viennent après. Cela vient une fois qu'on a établi le reste, les difficultés, le problème. On accompagne soit au plan du contenu, en même temps des stratégies où l'on réfère pour du tutorat si on ne peut pas accompagner nous-mêmes. Elles mentionnent que tout est intégré.*

Sciences

Au regard des 8 thématiques, les mentors des Sciences précisent que *l'identification du problème permet d'identifier les besoins des étudiants, ceux-ci peuvent être variés, ce qui les amènent à identifier plusieurs thématiques d'accompagnement sur un pied d'égalité ou presque. Selon leurs commentaires : Cela peut être en lien avec son intégration, tout peut être lié à l'intégration, cela peut être pour des stratégies d'étude, ou s'il a besoin d'être référé à d'autres ressources. Pour les stratégies d'étude, il est nécessaire de favoriser la réflexion et de la modélisation puisqu'ils vont assez souvent ensemble. Puis la modélisation, ça peut aussi se faire par le partage de notre propre expérience. Les styles d'apprentissage, bien ce n'est pas aussi préalable, ce n'est pas indispensable. Puis les stratégies de rédaction, on n'en fait pas. Enfin, les mentors mentionnent que l'intervention peut être un mélange de mentorat/tutorat, mais le tutorat est un peu moins préalable.*

Santé

Pour leur part, les mentors de Santé mentionnent que *favoriser la réflexion c'est prioritaire, cela fait partie de la démarche. Vient ensuite, la modélisation c'est aussi prioritaire, mais moins que la réflexion.. dès qu'on « coach », qu'on montre quelque chose de compliqué. Pour ce qui est du Style d'apprentissage, cela se fait au début parce que ça aide à connaître l'étudiant.* Par la suite, les participantes attribuent les valeurs aux autres thématiques en mentionnant qu'elles sont équivalentes. Selon leurs propos, *tout peut être lié à l'adaptation à l'université.* À cet égard, elles ne déterminent pas l'ordre, puisque celui-ci est décidé par les besoins des étudiants. Ainsi, Anna et Sylvie mettent sur un pied d'égalité (valeur 3) les quatre thématiques suivantes: *Intégration/Adaptation à l'université, Stratégies d'apprentissage, Combinaison tutorat /mentorat, Stratégies de rédaction.* Elles précisent qu'il *peut être nécessaire de travailler le contenu ou les stratégies de rédaction.* Une seule thématique a la valeur 4, et est donc ultérieure aux autres, soit *Référer aux ressources de l'université.* À cet égard, Sylvie précise que *le mentorat consiste à accompagner les étudiants, et non pas à les référer inutilement, mais on réfère si cela dépasse notre expertise. Si l'étudiant doit par exemple rencontrer un conseiller aux études pour des questions concernant son programme, son choix de cours, s'il a besoin d'aide approfondie, comme avec une spécialiste à l'apprentissage parce qu'il a de grandes difficultés par exemple avec la mémoire, puisque notre aide ne suffit pas.*

CARTU

Enfin, les mentors du CARTU mettent sur un même pied d'égalité (valeur 2) les thématiques suivantes : 1) *Modélisation : on le fait en accompagnant pour les stratégies d'écriture,* et 2) *Style d'apprentissage :* Selon leurs propos, si elles ont besoin de le faire, *c'est assez tôt dans le processus d'accompagnement* et 3) *Favoriser la réflexion :* Au début de leur discussion, elles considèrent que la thématique *Favoriser la réflexion* vient après. En discutant, elles se ravissent. Elles se rendent compte que cela fait partie du processus d'accompagnement, c'est en parallèle. Elles décident que cela doit être *en lien avec le processus d'écriture.* 4) *Combinaison tutorat/mentorat* et 5) *Stratégies de rédaction :* Selon Josée, *peu importe, on fait toujours des stratégies de rédaction dès le début, la première rencontre. C'est ce pourquoi on est là. Cela va aussi avec mentorat/tutorat.* En ce qui a trait à la thématique *Intégration/Adaptation à l'université*, elles doivent discuter pour arriver à un consensus. Josée considère que cette thématique est secondaire, alors que Marie pense que c'est une priorité. Les éléments de leur discussion sont les suivants:
Marie : *Je veux résoudre les problèmes qui se posent dès le début. Si l'étudiant n'est pas à sa place. Dès le début, je dois être accueillante et sensible à cela. Par exemple, j'ai eu un étudiant adulte cette année qui est venu avec son travail à faire. Cela faisait des années qu'il n'avait pas été à l'école. Il a fallu que je le rassure que c'est normal de ne pas trop savoir au début.*

Josée : *Ce n'est pas un de mes objectifs principaux. On a besoin de comprendre la situation, mais on travaille quand même l'écrit.*

Marie : *Cela dépend du problème. La plupart du temps, il faut aussi voir d'autres aspects. Ils viennent pour qu'on les aide avec l'écrit, mais souvent ils nous parlent aussi indirectement de d'autres choses, plus en lien avec les difficultés de s'adapter à*

l'université. Puis, l'écrit peut aussi expliquer qu'ils ont des difficultés à s'adapter à l'université.

Josée : Oui, cela se fait de façon indirecte. Je suis d'accord avec toi.

Ensuite, elles accordent la valeur 4 à la thématique *Stratégies d'apprentissage*. Selon Marie, *quand un élève vient me voir pour un travail à remettre le lendemain, je fais de la gestion de temps avec lui. Je l'aide à comprendre qu'il doit planifier à l'avance.* Josée acquiesce : *Oui, je suis d'accord. On demande la participation active de l'étudiant. Cela s'intègre dans le processus. Je travaille aussi indirectement la motivation.* Enfin, elles donnent la valeur 5 à la thématique *Référer ressources de l'université*. À cet égard, elles mentionnent qu'elles réfèrent selon les besoins des étudiants. Selon Marie, *cela est ni vraiment préalable, ni vraiment ultérieur. Ça peut être au début comme plus tard.*

Résumé : Le construit *Préalable/Ultérieur*

En ce qui concerne le construit *Préalable/Ultérieur*, la thématique *Relation d'aide* est désignée la plus préalable par les quatre groupes de mentors. Cette thématique est suivie de près par *Identification du problème*. Dans un deuxième temps, ce sont les thématiques *Favoriser réflexion* et *Modélisation* qui sont reconnues comme devant être préalables par trois groupes. Seuls les mentors des Sciences les considèrent un peu moins préalables. Par la suite, on observe que la thématique *Intégration/Adaptation à l'université* vient au troisième rang. De fait, on constate qu'il n'est pas aisé pour les mentors de préciser dans quelle mesure il s'agit d'une thématique préalable puisque l'accompagnement découle du fait que les étudiants présentent des difficultés à s'adapter à l'université, ce qui est d'ailleurs clairement exprimé par les 4 groupes de mentors. Cette thématique est d'ailleurs suivie de près par la thématique *Stratégies d'apprentissage*. Par ailleurs, on observe que les thématiques *Combinaison tutorat/mentorat* et *Référer ressources université* sont moins prioritaires et qu'elles sont très similaires au rang des priorités. De fait, lorsqu'on observe le graphique des 4 groupes, on réalise que la majorité des thématiques sont identifiées comme étant préalables, dans la mesure où seulement deux d'entre elles, *Stratégies de rédaction* et *Style d'apprentissage* reçoivent des valeurs au-dessus de 5. Cependant, il n'y a pas unanimité entre les 4 groupes au regard de ces deux thématiques. Cette dissension s'explique par le fait que les mentors des Sciences évaluent qu'il s'agit des thématiques les moins importantes et en conséquence, les plus ultérieures. Enfin, on observe aussi que plusieurs thématiques sont reliées et qu'à ce titre,

il semble difficile pour les mentors de déterminer la séquence de priorité. Selon leurs propos, cela dépend aussi beaucoup des besoins de l'étudiant rencontré.

C. Investigation du construit *Continu/Ponctuel*

Le construit *Continu/Ponctuel* est celui qui rencontre les plus faibles rapports de similitudes lorsqu'on compare les groupes deux par deux. À cet égard, on observe le rapport de similitude le plus bas, soit de 67, 5% lorsqu'on compare les groupes des Sciences et celui du CARTU, tandis que le rapport de similitude le plus élevé, soit 85 % est observé en comparant les groupes des Sciences et de Santé. Tous les autres groupes, lorsque comparés deux à deux partagent un rapport de similitude sous les 75 %. Comme précédemment, les thématiques qui présentent les rapports de similitudes les plus élevés sont d'abord présentées, suivies de celles qui montrent les plus grands niveaux de dissensions ou de désaccord, ce qui se traduit encore une fois davantage au regard des thématiques *Stratégies de rédaction* et *Style d'apprentissage*.

1. Accords intergroupes au regard de la thématique *Relation d'aide*

La thématique désignée comme étant la plus continue est *Relation d'aide*, ce qui se traduit par trois valeurs 1 assignées par trois groupes. Seuls les mentors de So-Art y accordent la valeur 2. De fait, on observe que pour ce construit, ce groupe n'y attribue aucune valeur 1, ce que les participantes expliquent en mentionnant *que rien n'est absolument continu ou ponctuel, cela dépend des besoins*.

So-Art

Selon les mentors de So-Art, *dans la relation d'aide, on revient au plan établi lors de notre première rencontre. C'est aussi omniprésent la relation d'aide, dès que tu es dans un rapport d'accompagnement.*

Sciences

Pour les mentors des Sciences, *c'est la modalité d'accompagnement qui est là à chaque fois que tu rencontres quelqu'un, c'est ce qui est le plus continu.*

Santé

Même réflexion pour les mentors de Santé : *C'est toujours. On est en processus d'aide, d'appui, d'écoute.*

CARTU

Selon Marie, *c'est continu, à chaque fois que je vois un étudiant, je franchis une étape avec lui, c'est une marche. Je favorise le contact entre lui et moi. C'est à construire.*

2. Accords intergroupes au regard de la thématique *Favoriser la réflexion*

La thématique *Favoriser la réflexion* est aussi identifiée comme étant continue avec la valeur 1 attribuée par deux groupes, notamment celui de Santé et le CARTU et la valeur 2 accordée par les deux autres groupes.

So-Art

D'après Camille, *il faut amener l'étudiant à toujours se poser des questions.*

Sciences

Les mentors des Sciences mentionnent *que la réflexion fait partie de toutes les démarches d'accompagnement.*

Santé

Les mentors de Santé abondent dans le même sens : *C'est à chaque fois, c'est un moyen de communication pour accompagner, c'est un outil.*

CARTU

Enfin, selon Josée, *dans la réflexion, j'entends la participation active. On le fait toujours, il faut solliciter leur participation dans le sens d'amener les étudiants à se poser des questions, à réfléchir, se rappeler ce qu'on avait fait ensemble.*

3. Accords intergroupes au regard de la thématique *Combinaison tutorat/mentorat*

Un consensus apparaît aussi pour identifier la thématique *Combinaison tutorat/mentorat*. Les mentors semblent considérer qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement plus ou moins continue, en donnant deux valeurs de 3 et deux valeurs de 4.

So-Art

À cet égard, les mentors de So-Art mentionnent que cela doit être aussi considéré comme étant de l'accompagnement continu. Elles mentionnent que *cela va avec l'identification du problème, cela dépend des besoins des étudiants*.

Sciences.

Les mentors des Sciences soulignent que *les étudiants peuvent venir sur une base régulière, soit plus pour la dimension tutorat ou mentorat*.

Santé

Anna considère que *le mentorat est plus continu, plus vaste, le tutorat c'est plus ponctuel, mais cela peut aussi être continu. Pas pour tous les étudiants, mais c'est plus continu que ponctuel, surtout pour les étudiants de première année*. Sylvie précise qu'elle voit son rôle en terme de processus. *Pour moi, c'est assez continu parce que cela peu englober beaucoup. Cela dépend de l'étudiant et son besoin d'aide*.

CARTU

Enfin, les mentors du CARTU mentionnent : *c'est ce nous faisons, nous donnons un appui continu. Si c'est les stratégies d'étude, c'est continu. Si c'est plus le mentorat, cela dépend pourquoi on accompagne*.

4. Accords intergroupes au regard de la thématique Identification du problème

La thématique *Identification du problème* est considérée comme une modalité d'accompagnement qui varie de très continue (valeur 2) pour les mentors du CARTU, à davantage continue (valeur 4) pour les mentors de So-Art, alors que les mentors des Sciences et ceux de Santé lui accorde une valeur neutre, à mi-chemin entre continue et ponctuelle (valeur 5).

So-Art

Les mentors des So-Art estiment cette thématique comme inscrite dans une démarche davantage continue. Selon leurs propos, *à chaque fois, on doit identifier les raisons pour lesquelles l'étudiant revient nous voir. Même si on fait un plan d'action, on peut avoir besoin de réévaluer à chaque fois. Cela dépend des étudiants*.

Sciences

Pour leur part, les mentors des Sciences considèrent que *les étudiants ne présentent pas nécessairement un nouveau problème à chaque semaine*. Toutefois, ils précisent : *On peut aussi avoir à identifier d'autres problèmes. On peut aussi travailler longtemps sur le même*.

Santé

Les mentors de Santé indique qu'il s'agit d'une modalité à la fois continue et ponctuelle parce que selon Sylvie, *il y en a pour qui tu identifies un problème et c'est fini. Pour d'autres, cela mérite un suivi. Il faut identifier le problème, où ils en sont à chaque fois. Sa collègue Anna abonde en mentionnant qu'il faut penser à plusieurs étudiants. C'est différent pour chacun. Je peux vérifier le problème à chaque fois, mais je fais aussi un plan sur quoi travailler, à ce moment-là pas besoin d'identifier à chaque rencontre. C'est variable, il n'y a pas de règles* Sylvie précise que *si le problème est affectif, je réévalue à chaque fois. Oui, moi je vois le processus. C'est ainsi qu'elles décident qu'il y a de la place pour les deux; continu ou ponctuel.*

CARTU

Enfin, les mentors du CARTU explique que selon elles, c'est plus continu que ponctuel en tenant les propos suivants :

Josée : *À chaque fois que je reçois un étudiant, je vérifie avec lui ce qu'il a à faire. Ce qu'il doit travailler.*

Marie : *Je suis d'accord, mais des fois si j'ai fait un plan de travail avec l'étudiant, si c'est un programme de fond ou des difficultés avec la grammaire, ce n'est pas la même chose. Pour un programme de fond, je n'ai pas besoin d'identifier spécifiquement le problème. On continue où on était. Cela dépend de chaque étudiant, mais je suis assez d'accord avec Josée que c'est continu.*

Josée : *Oui, on peut avoir une idée générale, mais il faut aussi évaluer le spécifique.*

5. Accords intergroupes au regard de la thématique *Intégration/Adaptation à l'université*

Comme pour la thématique précédente, *Intégration/Adaptation à l'université* est désignée comme étant une modalité d'accompagnement un peu plus continue (valeur 4) pour les mentors de So-Art et ceux des Sciences, à la fois continue et ponctuelle (valeur 5) pour les mentors de Santé et plus ponctuelle (valeur 7) pour les mentors du CARTU.

So-Art

Pour les mentors de So-Art, l'intégration/adaptation à l'université est plutôt continue. Elles mentionnent que *c'est en lien direct avec l'identification du problème, ils viennent nous voir parce qu'ils ont de la difficulté à s'adapter à l'université, mais les raisons sont multiples, elles peuvent être aussi bien académiques, que sociales ou personnelles.*

Sciences

Les mentors des Sciences rencontrent quelques difficultés à préciser s'il s'agit d'une modalité d'accompagnement continue ou ponctuelle. D'abord, Sean mentionne que *la première année est un microcosme de ce qui va arriver après. On peut avoir à accompagner quelqu'un plusieurs fois durant la première année, pour plusieurs raisons autant scolaires que personnels, affectives, mais pas après.* Sa collègue, Évelyne, précise

que certaines personnes s'adaptent plus difficilement que d'autres. Selon Sandra, le projet personnel peut changer souvent. Ils ont besoin d'être supportés, cela peut être long. À la fin de la discussion, ils s'entendent pour la valeur 4.

Santé

Selon les propos de Sylvie, *l'intégration/adaptation à l'université c'est la même chose, que pour l'identification du problème, cela dépend des étudiants. Certains s'adaptent, d'autres ont besoin d'un peu d'aide. Mais d'autres, c'est plus vaste. Cela peut être des problèmes d'adaptation à cause de la transition, l'éloignement, puis après être un problème plus cognitif, comme comment mémoriser ou un problème émotif. Cela dépend. Anna renchérit en précisant que même d'une année à l'autre, on peut avoir besoin de s'adapter. Il y a des nouveaux profs, plusieurs heures de stage, etc. Cela ne veut pas dire que l'étudiant vient souvent, mais ce n'est pas nécessairement une seule fois et c'est fini. Il peut avoir besoin de plus qu'une rencontre.*

CARTU

Marie précise qu'il ne s'agit pas d'un accompagnement vraiment continu parce que *c'est un accompagnement qu'on ne fait pas sur une base régulière. Pour un même étudiant, c'est une ou deux fois. Cela pourrait être plus. Parfois, on ne touche pas vraiment à cet aspect. D'autres fois, c'est pour valider les résultats plus ou moins satisfaisants lors d'un premier semestre. Josée acquiesce.*

6. Accords intergroupes au regard de la thématique *Stratégies d'apprentissage*

En ce qui concerne la thématique *Stratégies d'apprentissage*, deux groupes de mentors indiquent qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement très continue en accordant la valeur 2. Il s'agit des mentors de So-Art et ceux des Sciences. Les mentors du CARTU estiment qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement un peu plus continue que ponctuelle (valeur 4), tandis que les mentors de Santé la considèrent à la fois continue et ponctuelle (valeur 5).

So-Art

Les mentors de So-Art considèrent qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement continue. Elles mentionnent que *cela comporte énormément de thématiques.*

Sciences

Les mentors des Sciences abondent dans le même sens par les propos suivants : *Il y a tant à voir. Cela touche à tant d'aspects que c'est nécessairement continu.*

Santé

Les mentors de Santé considèrent que c'est à la fois continu et ponctuel parce bien qu'il y a plusieurs stratégies. Cela dépend pourquoi ils viennent. Une même stratégie peut nécessiter plus d'une rencontre. D'autres, une seule rencontre c'est suffisant, cela dépend des besoins des étudiants, mais quand on travaille la motivation ou la gestion du temps, le stress, cela peut demander plus d'une rencontre.

CARTU

Dans un premier temps, les mentors du CARTU avaient attribué des valeurs plus élevées que 4. En discutant, elles se sont aperçues qu'elles travaillent la motivation sur une base régulière ainsi que la participation active des étudiants. Voici les éléments de leur discussion :

Marie: *Je suis sensible aux étudiants. Chaque fois qu'un étudiant vient me voir, j'essaie de travailler aussi la motivation. On travaille aussi la gestion du temps indirectement. La gestion du stress, parfois, mais pas de façon continue.*

Josée : *Solliciter la participation active des étudiants, les motiver c'est vraiment continu.*

Marie : *C'est aussi vraiment important de mettre beaucoup de temps au plan de la motivation. Aussi, les aider à se remettre en projet, gérer la page blanche. Lorsqu'ils viennent nous voir, il y a des raisons sous-jacentes comme la confiance en soi qui est plus ou moins grande, le stress, la motivation.*

Josée : *Ils viennent, je pense chercher un appui indirect. Ils ont besoin d'être validés. Nous sommes les seules personnes qui font cela. Les professeurs ne font pas cela.*

7. Accords intergroupes au regard de la thématique *Référent ressources université*

Pour ce qui est de la thématique *Référent ressources université*, seuls les mentors du CARTU l'estime comme étant très ponctuelle (valeur 9). Les trois autres groupes sont plus nuancés en assignant des valeurs de 4 et 5, indiquant qu'il s'agit d'un accompagnement qui peut être tout à la fois continu et ponctuel.

So-Art

Pour les mentors de So-Art, il s'agit d'une modalité d'accompagnement un peu plus continue comme en témoigne leur commentaire : *Il se peut que l'étudiant ait besoin de plus d'une référence à un service de l'université.*

Sciences

Des propos similaires sont tenus par les mentors des Sciences : *On renseigne à propos des ressources. Des fois le problème peut être nouveau et demander une autre ressource, mais c'est plus ponctuel.*

Santé

Selon les mentors de Santé, il s'agit d'une modalité d'accompagnement à la fois continue et ponctuelle comme en témoignent leurs propos : *Les portes sont toujours*

ouvertes. On peut proposer d'aller voir un prof comme aller vers un service. Aussi proposer de demander les notes d'un étudiant en classe. On peut référer plus d'une fois, mais pas pour le même problème. Cela peut être comment aller en appel pour une note. Les diriger vers la conseillère aux études, etc.

CARTU

Les mentors du CARTU accordent la valeur 9, estimant qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement ponctuelle, parce que de la même manière qu'elles l'ont précisé lors de l'analyse du construit *Plus important/Moins important*, elles rapportent que *c'est rare qu'on réfère à d'autres ressources*.

8. Accords intergroupes au regard de la thématique *Modélisation*

En ce qui a trait à la thématique *Modélisation*, les groupes de So-Art et du CARTU accordent respectivement des valeurs de 2 et 1, précisant qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement qui s'effectue de façon continue, tandis que les deux autres groupes attribuent les valeurs 4 et 5 estimant qu'il s'agit d'un accompagnement qui peut être continu et ponctuel.

So-Art

Selon les mentors de So-Art, la modélisation est une modalité d'accompagnement qui est en lien avec la réflexion : *Cela va ensemble, il faut amener l'étudiant à toujours se poser des questions. On fait aussi toujours du modelage, comme réfléchir avec l'étudiant.*

Sciences

Les mentors des Sciences croient aussi que *la modélisation va avec la réflexion, mais que c'est un peu moins utilisé et ce n'est pas nécessairement facile à faire aussi.*

Santé

D'après Sylvie, *on ne modélise pas à chaque fois. Ce n'est pas toujours pertinent. Cela dépend si on travaille les contenus ou les stratégies et puis même là, ça dépend. Ce n'est pas si simple que cela, comment on agit comme modèle.* Sa collègue mentionne que *c'est un peu vague tout cela.*

CARTU

Pour les mentors du CARTU c'est continu parce qu'elles le font à chaque fois lorsqu'elles accompagnent, comme en témoignent les propos de Josée : *Je réfléchis souvent à voix haute. On le fait chaque fois.* Marie ne s'imagine pas faire autrement : *Je ne me vois pas, ne pas le faire.*

9. Désaccords intergroupes au regard de la thématique *Stratégies de rédaction*

Tel que déjà mentionné, ce sont les thématiques *Stratégies de rédaction* et *Style d'apprentissage* qui présentent les plus faibles rapports de similitude. De fait, en ce qui concerne la thématique *Stratégies de rédaction*, la dissension la plus forte se situe, comme on peut s'y attendre suite aux données discutées antérieurement, entre les mentors des Sciences, qui indiquent qu'il s'agit d'un accompagnement ponctuel (valeur 9), et ceux du CARTU qui estiment que cela doit être effectué de manière continue (valeur 1). Par ailleurs, les mentors de So-Art considèrent, comme leurs collègues du CARTU, qu'il s'agit d'une aide continue (valeur 2) tandis que ceux de Santé indiquent qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement tout à la fois continue ou ponctuelle (valeur 5).

So-Art

Les mentors de So-Art précisent que c'est une modalité d'accompagnement *qui s'effectue sur du long terme, cela se travaille petit à petit. Il faut y revenir souvent. On travaille par petits blocs. C'est continu.*

Sciences

Fidèles à eux-mêmes, les mentors des Sciences mentionnent que *ce n'est pas pour les sciences.*

Santé

Pour leur part, les mentors de Santé mentionnent simplement que *cela peut être continu selon les étudiants, toujours selon les besoins.*

CARTU

Évidemment les mentors du CARTU qui travaillent essentiellement l'écrit considèrent que *les stratégies de rédaction, ça se travaille sur du long terme.*

10. Désaccords intergroupes au regard de la thématique *Style d'apprentissage*

Enfin, pour ce qui est de la thématique *Style d'apprentissage*, la dissension la plus grande apparaît chez les mentors de So-Art qui y attribuent la valeur 2, tandis que les trois autres groupes considèrent qu'il s'agit d'un accompagnement plus ponctuel, surtout les mentors des Sciences qui estiment que c'est totalement ponctuel (valeur 9). Les mentors de Santé et du CARTU accordent aussi respectivement des valeurs de 7 et 8, soulignant à leur tour que ce type d'accompagnement est ponctuel.

So-Art

Les mentors de So-Art considèrent qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement continu. Selon Camille, *il est important d'une fois à l'autre de vérifier si l'étudiant n'a pas différentes façons de faire les choses, selon l'activité qu'il a à accomplir. Il est nécessaire de référer à ses stratégies, au style d'apprentissage. Le mettre en lien, les rendre conscients de leurs stratégies d'apprentissage.* Sophie ajoute, *il ne faut pas juste identifier le style au début. On peut avoir à y revenir, à aider l'étudiant à faire des liens.*

Sciences

À l'opposé, les mentors des Sciences estiment que *c'est très ponctuel parce qu'on n'a pas à y revenir plusieurs fois. Une fois que l'étudiant en a pris connaissance, on n'y revient pas, c'est fini.*

Santé

Les mentors de Santé abondent dans le même sens que leurs collègues des Sciences : Anna précise : *Je les sensibilise aux styles d'apprentissage. Une fois identifié, je travaille aussi les stratégies d'apprentissage. On peut y revenir, mais le style lui-même, c'est plutôt ponctuel. Pas souvent, genre une fois, deux fois.*

CARTU

Enfin, les mentors du CARTU tiennent les mêmes propos : *On identifie une fois, ensuite on travaille. On n'y revient pas tout le temps.*

Résumé : Construit Continu/Ponctuel

Le construit *Continu/Ponctuel* est celui qui rencontre les plus faibles rapports de similitude lorsqu'on compare les groupes deux par deux. Les mentors jugent la thématique *Relation d'aide* comme étant celle qui est la plus continue, suivie de la thématique *Favoriser la réflexion* dans la mesure où ces deux thématiques doivent faire partie de toutes les démarches d'accompagnement. La thématique *Combinaison tutorat/mentorat* est identifiée comme une modalité d'accompagnement plus ou moins continue selon les besoins des étudiants. Les thématiques *Modélisation*, *Identification du problème*, *Intégration/Adaptation à l'université*, *Stratégies d'apprentissage*, *Référer ressources université*, *Stratégies de rédaction* et *Style d'apprentissage* sont considérées comme étant des modalités d'accompagnement plus ou moins continues, voire même ponctuelles. Il semble que lorsqu'il s'agit d'un type de soutien qu'ils n'offrent pas ou très peu aux étudiants, les mentors indiquent que c'est ponctuel. À titre d'exemple, les mentors du CARTU indiquent que la thématique *Référer ressources universités* est très ponctuelle, parce qu'il est très rare qu'elles réfèrent. Pour la même raison, les mentors

des Sciences indiquent que *Stratégies d'écriture* est une modalité d'accompagnement très ponctuelle. Enfin, la thématique *Style d'apprentissage* est considérée très continue par les mentors de So-Art parce qu'ils estiment qu'il est essentiel de prendre en compte le style d'apprentissage de l'étudiant, alors que les autres groupes la désignent comme étant très ponctuelle, parce qu'à l'opposé, ils s'y réfèrent peu.

D. Investigation du construit *Pratique/Théorique*

Au regard du construit *Pratique/Théorique*, les quatre groupes partagent un rapport de similitude moyen de 70 % (rapport minimal) qu'on observe en comparant les groupes de So-Art et de Sciences, et un rapport de similitude de 86, 3 % (rapport maximal) qu'on perçoit en comparant les mentors de So-Art et de Santé. L'analyse qui suit met en lumière les accords tels qu'observés chez les quatre groupes de mentors en reprenant chacune des thématiques d'accompagnement pour expliquer en quoi les mentors estiment qu'il s'agit d'accompagnement pratique ou théorique. L'analyse se termine par trois dissensions.

1. Accords intergroupes au regard de la thématique *Relation d'aide*

C'est encore la thématique intitulée *Relation d'aide* qui semble partager le plus fort rapport de similitude. Les 4 groupes de mentors estiment qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement pratique, ce qui se traduit par deux fois la valeur 2 et deux fois la valeur 1.

So-Art

Les mentors de So-Art mentionnent que *c'est plutôt pratique, on ne peut pas être dans un livre, on est avec l'humain, on travaille avec la complexité, la globalité de l'humain.*

Sciences

Les mentors des Sciences tiennent les mêmes propos que leurs collègues en précisant que *c'est avec la personne qu'on travaille. Ce n'est pas théorique.*

Santé

Les mentors de Santé nomment que *c'est surtout pratique, même si certains ont besoin d'être guidés théoriquement, de comprendre pourquoi on leur propose de prendre soin d'eux par exemple en respectant leur propre rythme de sommeil et non celui de leurs collègues.*

CARTU

Pour leur part, les mentors du CARTU précisent que *c'est ce qui est le plus pratique. On fait de l'écoute active, on accueille, on crée une relation. Ce n'est pas théorique ça.*

2. Accords intergroupes au regard de la thématique *Combinaison tutorat/mentorat*

On observe aussi un fort consensus pour la thématique *Combinaison tutorat/mentorat* alors que trois groupes octroient la valeur 5 précisant que cette thématique d'accompagnement est tout à la fois pratique et théorique selon l'aide apportée. Un seul groupe, soit celui de So-Art lui accorde la valeur 3, afin de démontrer qu'il s'agit d'un accompagnement davantage pratique, peu importe qu'il s'agisse de tutorat ou du mentorat.

So-Art

Les mentors de So-Art considèrent que cela est plus pratique que théorique parce peu importe si l'intervention touche davantage au tutorat ou au mentorat, l'accompagnement est toujours pratique, ce qui se traduit comme suit : *Le tutorat est aussi pratique, même si on travaille le contenu. Si un étudiant ne comprend pas de la manière par laquelle il a été enseigné parce que c'est trop théorique, il faut l'aider à faire des liens concrets. À l'université, c'est trop théorique, les professeurs ne savent pas aider les étudiants à faire des liens concrets.*

Sciences

Selon les mentors des Sciences, *quand c'est du mentorat c'est plus pratique et quand c'est du tutorat c'est plus théorique, parce qu'on travaille le contenu, on aide l'étudiant à comprendre.*

Santé

Les mentors de Santé mentionnent que *c'est nécessairement les deux, selon ce qu'on fait et comment on le fait, l'un va avec l'autre, comprendre et appliquer.*

CARTU

Pour leur part, les mentors du CARTU précisent que *le tutorat, c'est plus théorique, parce que cela fait appel à des connaissances en lien avec la matière. Le*

mentorat comporte beaucoup d'accompagnement pratique, par ex. lorsque c'est lié à la relation d'aide.

3. Accords intergroupes au regard de la thématique *Style d'apprentissage*

Par ailleurs, la thématique *Style d'apprentissage* est évaluée par les 4 groupes comme étant à la fois théorique et pratique. Trois groupes lui donnent la valeur moyenne de 5, tandis que seul le groupe de Sciences, lui accorde la valeur 6.

So-Art

Selon Sophie, pour savoir identifier le style d'apprentissage, il faut retourner à la base. C'est pratique dans le sens que je fais un questionnaire en lien avec les expériences antérieures de l'étudiant, comment il faisait dans telle ou telle situation et comment il s'y prend maintenant. Ensuite, je fais des associations avec la théorie, le style d'apprentissage. Sa collègue Camille précise qu'on peut aussi guider vers autre chose, renforcer son style et l'aider à comprendre les limites et les forces en contexte universitaire, ou selon la situation d'apprentissage. Lui proposer autre chose, compléter autrement, avec d'autres façons de faire. On peut faire des liens avec les stratégies d'apprentissage, comme la préparation aux examens, la lecture, la prise de notes. Cela facilite la compréhension, puis les étudiants ont des pistes concrètes pour s'améliorer. Ils deviennent plus efficaces. Mais pour cela, il faut les accompagner plus d'une fois. Ce n'est pas si simple que cela non plus.

Sciences

Les mentors des Sciences considèrent qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement qui est à la fois pratique et théorique. Ils le nomment comme suit : *On utilise un questionnaire, on pose des questions et puis ensuite, on explique à l'étudiant ce que cela signifie pour lui, ce qu'il peut faire pour s'améliorer, changer ses stratégies, son style d'apprentissage.*

Santé

Les mentors de Santé abondent dans le même sens que leurs collègues des Sciences comme on peut le constater à travers les propos suivants : *C'est les deux, on fait des activités pour trouver le style d'apprentissage, c'est souvent avec un questionnaire qu'on peut identifier le style d'apprentissage. Ensuite, on parle de théorie, on fait des liens pour les amener à changer leur façon de faire.*

CARTU

Enfin, d'après les mentors du CARTU, c'est aussi à la fois pratique et théorique. Selon Marie : *Dans un premier temps, j'utilise un questionnaire pour poser des questions basées sur la théorie, pour identifier les façons de faire, les stratégies. Ensuite, je propose des stratégies, des manières de faire pratique. Josée se contente d'acquiescer.*

4. Accords inter groupes au regard de la thématique *Stratégies de rédaction*

La thématique *Stratégies de rédaction* partage un rapport de similitude élevé avec trois groupes qui lui accordent la valeur moyenne de 5. Encore une fois, ce sont les mentors des Sciences qui se distinguent le plus au regard de cette thématique en attribuant la valeur 9, afin de signifier qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement théorique.

So-Art

Pour décider que c'est à la fois théorique et pratique, les mentors de So-Art tiennent la discussion suivante :

Camille : *On favorise un remue-méninges. L'identification du sujet. On explique, aussi par exemple comment fonctionne un moteur de recherche à la bibliothèque.*

Sophie ajoute : *Je considère que l'intervention doit aussi être théorique. Il y a des règles à suivre. Il faut leur indiquer puis en faire la démonstration. Des démarches comme comment organiser un plan, identifier, élaborer la situation de recherche.*

Camille : *Dans mon approche avec l'étudiant, ça va être plus pratique. Je suis prête à établir que c'est théorique et pratique, on intervient aux deux plans, le théorique et le pratique.*

Sophie : *Souvent les étudiants ont de la difficulté à savoir comment allier la théorie et la pratique. Puis, il y a les règles à apprendre, l'orthographe, la grammaire. C'est théorique.*

Camille : *C'est vrai que c'est théorique, mais il faut faire la démonstration concrète. Comment cela s'organise ?*

Sciences

Les mentors des Sciences ne commentent pas cette thématique. Tous s'entendent d'emblée pour le caractère théorique de cette modalité d'accompagnement, laquelle est, tel que déjà précisé, la moins importante.

Santé

D'après les mentors de Santé, c'est à la fois théorique et pratique comme en témoignent leurs propos : *On doit faire un plan, structurer, organiser les idées, c'est de l'accompagnement pratique, mais lorsqu'on corrige les erreurs, l'orthographe, les règles, c'est plus théorique. Oui un mélange de théorie et de pratique. En sciences infirmières vous avez un cours de rédaction, mais pas en physiologie. Les étudiants ont besoin d'aide. Ils ont besoin de beaucoup de connaissances précises. Comment on structure un texte, la rédaction, l'orthographe, la grammaire.*

CARTU

Enfin, les mentors du CARTU précisent que *c'est théorique et pratique parce qu'on nomme, on montre des procédures liées à la syntaxe, il y a des règles de*

grammaire puis on les aide à les appliquer. Il faut aussi que les étudiants connaissent l'orthographe.

5. Accords intergroupes au regard de la thématique *Intégration/Adaptation à l'université*

Les quatre groupes de mentors désignent la thématique *Intégration/Adaptation à l'université* comme étant davantage pratique. Cela se traduit comme suit : Les mentors de So-Art lui donnent la valeur 4. Les mentors du CARTU attribuent la valeur 2 tandis que les deux autres groupes de mentors, la valeur 3.

So-Art

Les mentors de So-Art considèrent que cela est un peu plus pratique que théorique parce que selon Sophie, *il n'y a pas beaucoup de théorie là-dedans. On réfère, c'est concret. C'est terre à terre. Chaque étudiant est différent. Ne «fit» pas avec une solution théorique.* Sa collègue ajoute : *Effectivement c'est beaucoup de pratique, mais aussi un peu de théorie. Il faut pouvoir se référer à certaines thématiques théoriques pour valider son expérience. Expliquer qu'il n'est pas seul à vivre ce qu'il vit, que c'est normal. Il est essentiel de faire des liens avec l'expérience des autres, puis documenter à partir de la théorie aussi.*

Sciences et Santé

Les mentors des Sciences et ceux de Santé ne commentent pas cette thématique. Pour eux, cela va de soi qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement plus pratique que théorique, le consensus est instantané au sein du groupe.

CARTU

Pour leur part, les mentors du CARTU précisent *que c'est proche de la relation d'aide, mais que cela est aussi un peu théorique, par exemple quand on explique le plagiat.*

6. Accords intergroupes au regard des thématiques *Favoriser la réflexion et Modélisation*

La thématique *Favoriser la réflexion* se voit aussi accorder des valeurs proches par les quatre groupes qui estiment qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement pratique. Ainsi, deux groupes, soit celui de So-Art et celui du CARTU lui attribuent la valeur 2. Les mentors des Sciences la considèrent davantage pratique en attribuant la valeur 1, tandis que le groupe de Santé lui donne la valeur 3. Dans le même ordre d'idées, la thématique intitulée *Modélisation* est aussi désignée davantage pratique, notamment

par trois groupes qui octroient des valeurs de 1 et 2. Seuls les mentors du CARTU accordent la valeur 5, pour désigner qu'il s'agit à la fois d'une modalité d'accompagnement pratique et théorique. Ces deux thématiques sont traitées en parallèle par trois groupes de participants.

So-Art

Les mentors de So-Art considèrent que ces deux thématiques sont très pratiques : *Les deux vont ensemble. Cela suit une même logique. Il s'agit de modalités d'accompagnement nécessairement pratiques.*

Sciences

En ce qui concerne les mentors des Sciences, ils ne commentent pas ces items. Selon eux, *la modélisation et la réflexion sont deux modalités d'accompagnement plus pratiques que théoriques.*

Santé

Pour les mentors de Santé, *la réflexion c'est beaucoup plus pratique que théorique. On amène l'étudiant à nommer ce qu'il fait, ce qui ne fonctionne pas, à le regarder sous différents aspects. Il y a une base théorique dans le processus de la part de l'étudiant, mais on aide l'étudiant à réfléchir, c'est pratique, concret.* En ce qui a trait à la Modélisation, Sylvie précise que *c'est pratique, tu le fais, l'accompagnement, c'est pratique, tu ne dis pas à l'étudiant ce que tu fais.*

CARTU

D'après les mentors du CARTU, *la réflexion c'est plus pratique que la modélisation.* Selon leurs commentaires, en tant que modalité d'accompagnement, *la modélisation, c'est les deux. Cela va avec les stratégies de rédaction. C'est aussi théorique, on nomme, on montre des procédures, des règles puis on les aide à les appliquer, tandis que la réflexion, c'est l'étudiant qui apprend à regarder ce qu'il fait. Il faut lui faire penser, l'amener à développer le réflexe de le faire.*

7. Désaccords intergroupes au regard de la thématique *Identification du problème*

La thématique *Identification du problème*, est désignée très pratique (valeur 2) par les mentors des Sciences, tandis que les mentors du CARTU lui attribuent la valeur 4 pour indiquer qu'elle est davantage pratique, mais aussi théorique. Les mentors de Santé considèrent qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement à la fois pratique et théorique en donnant la valeur 5, tandis que les mentors de So-Art estiment qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement davantage théorique en attribuant la valeur 7.

So-Art

Les mentors de So-Art mentionnent que c'est plus théorique. Selon Camille, *c'est théorique, parce qu'il faut regarder l'ensemble. Essayer de comprendre l'étudiant.* Sophie précise que *cela prend de la théorie qu'on utilise pour comprendre l'étudiant, c'est nous qui cherchons à le comprendre et à savoir comment mieux l'accompagner, cela exige des connaissances théoriques.*

Sciences

Les mentors des Sciences arrivent à un consensus fort en précisant, contrairement à leurs collègues de So-Art, que c'est surtout pratique bien qu'ils doivent faire appel à leurs propres connaissances pour identifier le ou les problèmes. À cet effet, leurs propos sont les suivants : *C'est surtout pratique parce qu'on utilise toutes sortes de connaissances qu'on met à contribution pour identifier le problème, c'est beaucoup de la relation d'aide.*

Santé

Pour leur part, les mentors de Santé considèrent que *c'est à la fois théorique et pratique dans la mesure où nous devons utiliser de multiples connaissances pour comprendre les étudiants que ce soit en relation d'aide ou en lien avec l'expérience universitaire, de toute façon, l'accompagnement est toujours teinté de pratique.*

CARTU

Enfin, les mentors du CARTU indiquent que c'est à peine plus pratique que théorique par le commentaire suivant : *Nous pouvons identifier un problème parce qu'on a la théorie. Les questions qu'on pose, ce qu'on regarde c'est théorique, mais c'est aussi pratique. On regarde le concret avec l'étudiant. C'est difficile de dire si c'est théorique ou pratique.*

8. Désaccords intergroupes au regard de la thématique *Stratégies d'apprentissage*

On constate que la thématique *Stratégies d'apprentissage*, connaît la même dispersion des valeurs que celle de la thématique précédente. Alors que les mentors du CARTU la désignent comme étant très pratique (valeur 2), les mentors de So-Art l'estiment davantage à mi-chemin entre pratique et théorique en attribuant la valeur 4. Les mentors de Santé octroient une valeur parfaitement mitoyenne de 5, pour montrer qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement qui nécessite un support pratique et théorique. Enfin, les mentors des Sciences considèrent qu'il s'agit d'un accompagnement davantage théorique en accordant la valeur 7.

So-Art

Les mentors de So-Art estiment que cette thématique est davantage pratique que théorique même, si tel que précisé par Sophie, *il faut qu'on se base sur la théorie pour tendre vers la pratique*. Ce à quoi, Camille ajoute qu'il faut éviter de rester dans la théorie, sinon on n'arrivera pas à le faire intégrer par les étudiants. *Il faut adapter de façon pratique. Utiliser un peu la théorie, la rendre concrète.*

Sciences

Les mentors des Sciences estiment qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement plus théorique parce que selon eux, *ce qu'on montre c'est assez théorique, même si on aide à comprendre les stratégies et à les appliquer de façon concrète.*

Santé

Les mentors de Santé abondent davantage dans le sens de leurs collègues de So-Art en mentionnant que *même si c'est assez théorique, on a des bases qu'on montre, c'est aussi très pratique, on doit leur montrer comment. Les étudiants doivent faire une pratique.*

CARTU

Pour leur part, les mentors du CARTU considèrent cette thématique plus pratique que théorique. Tel que mentionné par Marie, *bien qu'il y a un peu de théorie, par exemple pour comprendre la gestion de stress, j'explique pourquoi il est stressé. C'est beaucoup plus pratique. On peut montrer un exercice de relaxation et l'expliquer.*

9. Désaccords intergroupes au regard de la thématique *Référer ressources université*

En ce qui concerne la thématique *Référer ressources université*, les mentors de So-Art la considèrent plutôt pratique (valeur 3). Les mentors du CARTU lui accordent la valeur 5 pour signifier qu'il s'agit à la fois d'une modalité d'accompagnement pratique et théorique, tandis que les deux autres groupes croient qu'il s'agit d'une modalité davantage théorique en attribuant les valeurs 7 et 8.

So-Art

Selon Sophie, *cette thématique d'accompagnement est un peu théorique dans le sens que j'informe, mais j'explique pourquoi cela pourrait aider la personne. C'est donc surtout pratique.*

Camille ajoute qu'on doit rassurer l'étudiant dans son expérience. *Personnaliser la démarche. Dans la mesure du possible, mentionner le nom de la personne vers qui on réfère. Pourquoi on encourage à aller là, etc.*

Sciences

Pour les mentors des Sciences, c'est théorique, *parce qu'on ne fait que renseigner à propos des ressources. On a l'information, on la transmet.*

Santé

Les mentors de Santé, abondent dans le même sens que leurs collègues des Sciences en précisant que *c'est plus théorique, ce sont des connaissances qu'on a et qu'on transmet aux étudiants. C'est un accompagnement pas vraiment pratique, un peu si on donne des exemples, mais c'est pas nous qui accompagnons, on transmet la connaissance.*

CARTU

Enfin, selon les mentors du CARTU, il s'agit d'une modalité d'accompagnement à la fois théorique et pratique parce, selon leurs propos, *lorsque nous référons, il est important d'expliquer les raisons, nos connaissances du service pour situer l'étudiant.*

Résumé : Construit *Pratique/Théorique*

Encore une fois, c'est la thématique intitulée *Relation d'aide* qui semble partager le plus fort rapport de similitude. Les 4 groupes de mentors s'entendent à dire qu'il s'agit d'un accompagnement pratique. Cette thématique est suivie de près par les thématiques *Favoriser la réflexion* et *Modélisation*. La modalité d'accompagnement *Intégration/Adaptation à l'université* est aussi reconnue comme étant davantage pratique que théorique. On observe aussi un fort consensus pour les thématiques *Combinaison tutorat/mentorat*, *Style d'apprentissage* et *Stratégies de rédaction* alors que trois groupes lui attribuent la valeur 5, indiquant ainsi qu'il s'agit de modalités d'accompagnement tout à la fois pratique et théorique selon le genre d'aide apportée. Seuls les mentors des Sciences estiment que *Stratégies de rédaction* est très théorique. Par ailleurs, les mentors semblent avoir des représentations qui diffèrent lorsqu'il s'agit de déterminer si les thématiques *Identification du problème*, *Stratégies d'apprentissage*, *Référer ressources universités* sont des modalités d'accompagnement pratiques ou théoriques. Bien qu'ils mentionnent tous que l'accompagnement direct auprès des étudiants est pratique, ce sont les connaissances qu'ils doivent posséder pour les aider qui semblent jugées davantage théoriques que pratiques.

E. Investigation du construit *Affectif/Cognitif*

En ce qui concerne le construit *Affectif/Cognitif*, les quatre groupes partagent un rapport de similitude fort. De fait, tous les groupes, lorsque comparés deux par deux partagent un rapport de similitude minimal de 80 % qu'on constate en comparant les groupes de So-Art et Sciences, et un rapport de similitude maximal de 91, 3 % qu'on observe entre les mentors de So-Art et ceux de Santé. L'analyse qui suit met en lumière les accords tels qu'observés chez les quatre groupes de mentors en reprenant chacune des thématiques d'accompagnement pour expliquer en quoi elles réfèrent davantage à la dimension cognitive ou affective de l'étudiant. L'analyse se termine par une seule dissension entre les quatre groupes de mentors, laquelle se situe encore une fois autour de la thématique *Stratégies de rédaction*.

1. Accords intergroupes au regard des thématiques en général

D'abord, on observe que plusieurs valeurs moyennes apparaissent, ce qui s'explique par le fait que les mentors considèrent que l'accompagnement auprès des étudiants est rarement polarisé du côté soit affectif ou cognitif. D'ailleurs, les quatre groupes de mentors le précisent à travers les discours suivants :

So-Art

Sophie mentionne que : *partout, peu importe l'intervention, l'accompagnement n'est jamais que cognitif ou affectif*. Camille ajoute qu'on amène l'étudiant à être dans sa tête, mais on l'amène aussi à s'exprimer, ses émotions ce qu'il vit et ressent même si c'est scolaire. Elles décident que les valeurs attribuées doivent être 3 lorsque c'est davantage affectif, 5 lorsque c'est affectif et cognitif et la valeur 7 lorsque c'est davantage cognitif.

Sciences

Les mentors des sciences mentionnent qu'on ne peut dissocier le cognitif de l'affectif. L'un affectant l'autre. C'est relié.

Santé

Selon Anna et Sylvie, *il y a toujours un côté affectif lorsqu'on accompagne un étudiant peu importe le problème, dès qu'on travaille avec l'autre on travaille avec l'affect. La nature de la relation, c'est affectif*.

CARTU

D'après les mentors du CARTU, *ce n'est jamais seulement cognitif ou seulement affectif*.

2. Accords intergroupes au regard de la thématique *Relation d'aide*

La seule modalité d'accompagnement définie comme étant plus affective est la thématique *Relation d'aide*. Les mentors des Sciences et du CARTU lui attribuent la valeur 1, tandis que les deux autres groupes donnent la valeur 3.

So-Art

Selon les mentors de So-Art, *la relation d'aide est plus affective parce qu'on accompagne des étudiants dans sa complexité, ils sont entiers, s'ils ont des problèmes, c'est certain que cela les affecte au plan des émotions.*

Sciences

Pour les mentors des Sciences, *cela est évident que c'est davantage affectif.*

Santé

Anna mentionne que, *dans le processus de l'accompagnement, j'ai la responsabilité d'être présente cognitivement, pas être trop impliquée, rester centrée cognitivement, être assez rationnelle, mais tout en accompagnant l'autre dans ses émotions. Sophie ajoute qu'il faut savoir doser, savoir prendre soin de l'autre sans s'approprier le problème, mais ce n'est pas si simple que cela à faire.*

CARTU

Selon Josée, *c'est affectif puisqu'il s'agit d'écoute active, d'assister, de créer une relation, d'être disponible.* Pour sa part, Marie considère que c'est aussi cognitif comme en témoigne son commentaire : *C'est aussi cognitif, parce que c'est pas nous qui avons le problème, on est là pour aider à le comprendre et aider à trouver des solutions.*

3. Accords intergroupes au regard de la thématique *Intégration/Adaptation à l'université*

La thématique *Intégration/Adaptation à l'université* est aussi considérée comme touchant davantage la dimension affective. Ainsi, la valeur 3 est accordée par le groupe de So-Art. Deux groupes, soit celui de Santé et celui du CARTU attribuent la valeur 4, tandis que les mentors des Sciences lui donnent la valeur 5.

So-Art

Selon les mentors de So-Art, *l'Intégration/Adaptation à l'université, c'est davantage affectif, car selon leurs propos, peu importe les difficultés que l'étudiant vit, cela touche son émotivité, même si c'est davantage des problèmes en lien avec l'académique.*

Sciences

Pour les mentors des Sciences, *c'est un peu plus affectif, parce que cela fait partie de l'appui aux étudiants, peu importe que cela soit plus personnel, social ou académique. Cela exige beaucoup sur le plan des émotions pour les étudiants. Cela affecte nos repères, cela les change, ça peut être difficile sur le plan émotif.*

Santé

Pour leur part, les mentors de Santé, précisent que *l'adaptation, c'est souvent émotif. En accompagnement, on touche l'affectif, mais aussi des composantes cognitives par exemple, montrer que c'est normal, valider les difficultés d'adaptation en première année. Selon Sylvie, le problème peut être cognitif. S'adapter à son appartement, à l'éloignement de la famille, c'est affectif. L'affectif est toujours présent, mais il y a les deux.*

CARTU

Enfin, les mentors du CARTU mentionnent que, *c'est simplement lié à la relation d'aide, cela va ensemble.*

4. Accords intergroupes au regard de la thématique *Identification du problème*

Par ailleurs, en ce qui concerne la thématique *Identification du problème*, il semble qu'elle fait davantage appel à la dimension cognitive de la personne. Un seul groupe de mentors, soit celui de So-Art estime qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement qui touche plus la dimension affective que cognitive (valeur 3). Les groupes des Sciences et de Santé accordent la valeur 5, tandis que le CARTU attribue la valeur 7.

So-Art

Pour les mentors de So-Art, *l'identification du problème est en lien direct avec la relation d'aide. On ne peut pas les séparer.*

Sciences

Selon les mentors des Sciences, *c'est les deux. Cela dépend du problème. Cela peut être cognitif ou affectif. On accompagne selon le problème que l'étudiant nous expose.*

Santé

Les mentors de Santé mentionnent aussi que *c'est les deux, l'étudiant vient avec un problème, une partie est nécessairement affective. Il faut l'amener à laisser les émotions pour lui permettre de « focuser » sur le problème sans nier ses émotions. Nous autres aussi, il faut « focuser » sur le problème, ne pas entrer dans ses émotions. Le problème peut être affectif, l'adaptation peut être d'ordre cognitif, c'est ce qu'on*

travaille. S'adapter à un enseignement, c'est cognitif, mais c'est aussi affectif. L'affectif est toujours présent, c'est les deux. L'accompagnement touche les deux.

CARTU

Les mentors du CARTU mentionnent simplement que *c'est plus cognitif, même s'il y a toujours une part d'affectif.*

Josée : *Les étudiants viennent parce qu'ils ont de la difficulté à écrire et l'écrit c'est plus cognitif. Ils sont amenés à réfléchir, à nommer leurs difficultés. Il s'agit d'une modalité d'accompagnement qui fait davantage appel à la cognition, à la réflexion de l'étudiant. Selon Marie, les difficultés peuvent être liées à de l'affectif. Il ne faut pas le perdre de vue, surtout dans l'accompagnement, moins dans l'identification du problème, mais quand même.*

5. Accords intergroupes au regard des thématiques *Stratégies d'apprentissage, Référer ressources universités, Combinaison tutorat/mentorat, Favoriser réflexion, Modélisation et Style d'apprentissage.*

Une pondération qui se situe entre 5 et 7 apparaît pour toutes les autres thématiques à l'exception de la thématique *Stratégies de rédaction* qui se voit attribuer la valeur 9 par les mentors des Sciences. Ainsi, un consensus fort apparaît au sein des 4 groupes pour les thématiques *Stratégies d'apprentissage, Référer ressources universités, Combinaison tutorat/ mentorat, Favoriser réflexion, Modélisation et Style d'apprentissage*. On observe qu'il s'agit de thématiques d'accompagnement faisant davantage appel, selon l'ensemble des mentors, à la dimension cognitive bien qu'ils considèrent que la dimension affective est aussi présente. Ces six thématiques sont présentées en bloc puisque c'est de cette manière que les groupes les ont traitées.

So-Art

Les mentors de So-Art accordent la valeur 5 pour toutes les thématiques susmentionnées. Camille et Sophie commentent certaines d'entre elles de la façon suivante :

Pour la thématique *Combinaison mentorat/tutorat*, elles considèrent que *le mentorat c'est plus affectif et que la dimension tutorat c'est plus cognitif.*

En ce qui concerne la thématique *Stratégies de rédaction*, Camille, mentionne qu'elle met la valeur 5 parce qu'il y a une charge affective, tout le bagage antérieur de difficultés qui nécessite un accompagnement. Mais c'est aussi très cognitif. Mais, c'est une personne qui arrive avec tout son bagage. Il faut souvent travailler l'affectif avant de travailler le cognitif. Sophie est d'accord, même si au point de départ, il lui semblait que c'était plus cognitif. Les thématiques *Favoriser la réflexion et la Modélisation* sont à égalité. Camille et Sophie réitèrent que *l'une va avec l'autre.*

En ce qui concerne les *Stratégies d'apprentissage*, elles mentionnent que *lorsqu'on accompagne pour la motivation, la gestion du stress, l'anxiété c'est encore plus affectif*. Pour ce qui est de la thématique *Référer ressources université*, elles réitèrent qu'elles doivent rassurer l'étudiant : *Ce n'est pas toujours évident pour un étudiant d'aller chercher de l'aide, S'il faut le référer, on doit prendre soin de lui, surtout si on le réfère au counselling*.

Elles ne commentent pas la thématique *Style d'apprentissage*.

Sciences

Selon les mentors des Sciences, la thématique *Stratégies d'apprentissage* correspond à une modalité d'accompagnement plus cognitive, bien qu'ils se rendent compte que *c'est aussi beaucoup affectif puisque cela touche aussi la motivation, le stress, l'atteinte d'objectifs concrets, etc*. De fait, ils hésitent entre attribuer la valeur 5 ou la valeur 6.

En ce qui concerne *Référer ressources université* (valeur 7), ils mentionnent que *c'est plus cognitif, parce qu'il s'agit d'informations qu'on transmet, on n'intervient pas, mais on peut aussi référer pour des raisons émotionnelles. Il faut aussi connaître par exemple le counselling, savoir comment référer dans ce cas là, même si jusqu'à maintenant on réfère davantage pour des ressources qui sont en lien avec l'académique. Pas beaucoup pour l'affectif*.

Pour ce qui est de la thématique *Combinaison tutorat/mentorat* (valeur 6), *c'est plus cognitif parce que le tutorat c'est plus cognitif et que dans le mentorat il y a les deux, le cognitif et affectif, donc logiquement c'est plus cognitif*.

En ce qui a trait à la thématique *Favoriser la réflexion* (valeur 5), il s'agit d'une modalité d'accompagnement à la fois cognitive et affective puisque selon leur commentaire : *Cela dépend sur quoi on les amène à réfléchir. D'après Sean, il faut être cohérent, cela va beaucoup avec les stratégies d'apprentissage*.

Par ailleurs, ils indiquent que la thématique *Modélisation va avec Favoriser la réflexion*.

En ce qui concerne la thématique *Style d'apprentissage* (valeur 7), ils mentionnent que *c'est plus cognitif*.

Enfin, en ce qui a trait aux *Stratégies de rédaction*, ils s'entendent pour assigner la valeur 9, sans avoir à discuter entre eux.

Santé

En ce qui concerne le groupe de Santé, les trois thématiques suivantes sont à la fois cognitives et affectives (valeur 5), soit *Stratégies d'apprentissage*, *Combinaison tutorat/mentorat*, *Référer à d'autres ressources*.

Selon leurs propos, *il faut connaître et informer les étudiants au regard des ressources, c'est cognitif. Accompagner l'étudiant, c'est affectif, prendre soin de lui en le dirigeant vers une autre ressource. Tout cela est les deux. C'est la même idée, montrer cognitivement, leur proposer des choses, des stratégies et prendre soin de la personne, de son émotivité, ce que cela lui fait vivre. Cela dépend beaucoup de chaque étudiant. La motivation, c'est émotif, le stress aussi*.

Pour ce qui est de la thématique *Style d'apprentissage*, Anna et Sylvie mentionnent que *cela peut être affectif. C'est important de s'assurer que l'étudiant est à l'aise de discuter*

de son style d'apprentissage. Tous les styles sont bons. On doit référer aux différents styles, valider l'étudiant dans son style.

Deux thématiques sont considérées plus cognitives, soit *Favoriser la réflexion* (valeur 6) et *Modélisation* (valeur 7). Au regard de cette dernière, elles précisent que *le processus de modélisation est cognitif, favoriser la réflexion, cela dépend du problème, mais la recherche de solution c'est plus cognitif.*

Enfin, la thématique *Stratégies de rédaction* (valeur 6) est aussi considérée *plus cognitive parce qu'il faut transmettre des connaissances spécifiques, mais l'écrit demeure quand même quelque chose d'affectif. L'apprentissage, c'est affectif.*

CARTU

Pour leur part, les mentors du CARTU considèrent que les thématiques *Stratégies d'apprentissage* et *Référer ressources de l'université* (valeur 5) sont des modalités d'accompagnement qui touchent à la fois le cognitif et l'émotif.

En ce qui concerne la thématique *Référer ressources de l'université*, Josée, précise que *cela dépend des besoins de l'étudiant, s'il s'agit de besoins liés à l'académique ou à l'affectif.*

Les thématiques qui ont la valeur 6, donc qui sont considérées comme étant une modalité d'accompagnement un peu plus cognitive qu'affective, sont les suivantes :

Combiner tutorat/mentorat parce selon leurs propos : *L'accompagnement qu'on fait, c'est beaucoup au plan de l'écrit.*

Modélisation : Marie précise que selon elle c'est à la fois cognitif et affectif : *Pour moi c'est au milieu. On prend soin de l'étudiant en faisant cela. On prend notre temps, on considère qu'il a besoin d'apprendre autrement que ce qu'il a eu jusqu'à maintenant.*

Pour ce qui est de la thématique *Style d'apprentissage*, Marie précise que *cela n'entre pas vraiment que dans le cognitif, le style d'apprentissage a une composante affective, alors que selon Josée, c'est plus lié au processus de la pensée..*

Enfin, les thématiques *Favoriser la réflexion* et *Stratégies de rédaction* sont considérées plus cognitives (valeur 7). La discussion la plus importante porte sur les *stratégies de rédaction*.

Dans un premier temps, Annie considère que c'est très cognitif, tandis que Marie voit cela comme étant à la fois affectif et cognitif. Les propos suivants en témoignent :

Josée : *C'est nos connaissances qu'on applique. C'est la thématique qui tire le plus vers le cognitif. Il y a juste un petit peu d'affectif là-dedans.*

Marie tient au fait, que *l'accompagnement s'effectue au plan du rapport humain. Chaque fois que je vois un étudiant, il est une exception. Cela ne peut pas être que cognitif. Il y a le cognitif et l'affectif. Il faut le considérer.*

Josée : *Oui, c'est juste.*

Marie: *Oui, si un étudiant vient avec un problème de page blanche, d'anxiété, de stress, je dois absolument l'accompagner pour cela. Selon l'étudiant, il y a d'autres facteurs qui entre en jeu. Même la motivation, c'est souvent un problème. C'est cognitif, si c'est seulement des stratégies de rédaction, mais il y a des raisons pourquoi ils ont de la difficulté, pourquoi ils viennent nous voir. Ce n'est pas que cognitif, ces raisons là.*

Josée : *Ok, je suis d'accord. Je le voyais juste de mon point de vue. De mes connaissances que je transmets.*

Pour ce qui est de la thématique *Favoriser la réflexion*, il n'y a pas vraiment de discussion. Cette stratégie s'inscrit dans le processus d'apprentissage de l'écrit. Selon leur commentaire : *Nous amenons les étudiants à chercher et comprendre leurs erreurs.*

6. Désaccords intergroupes au regard de la thématique *Stratégies de rédaction*

Tel que mentionné plus avant, la seule dissension au regard de ce construit concerne la thématique *Stratégies de rédaction* alors que les mentors des Sciences considèrent que cette modalité d'accompagnement est essentiellement cognitive (valeur 9) alors que les autres groupes de mentors estiment qu'il s'agit d'une modalité qui réfère aussi à la dimension affective de l'étudiant. Ce qui se traduit par l'attribution de valeurs moins polarisées, soit de 5, 6 et 7. La valeur 7 est attribuée par les mentors du CARTU. À cet égard, on constate que les mentors des Sciences et les mentors du CARTU arrivent à un premier consensus dans la mesure où les deux groupes estiment qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement qui fait davantage appel à la dimension cognitive qu'à la dimension affective de l'apprenant.

Résumé : Construit *Affectif/Cognitif*

D'abord, on observe que les mentors considèrent l'accompagnement comme étant rarement polarisé affectif ou cognitif. La seule modalité d'accompagnement définie comme étant vraiment plus affective que cognitive est la thématique *Relation d'aide*. La thématique *Intégration/Adaptation à l'université* est aussi considérée comme touchant davantage la dimension affective de l'étudiant, mais dans une moindre mesure. Par ailleurs, seul le groupe So-Art estime que la thématique *Identification du problème* réfère à l'affectivité de l'étudiant. Les trois autres considèrent qu'il s'agit d'une mesure d'accompagnement qui interpelle l'apprenant à la fois dans sa dimension affective et cognitive puisque les problèmes peuvent être liées à l'une ou l'autre de ces deux dimensions. Dans le même ordre d'idées, toutes les autres thématiques sont considérées essentiellement à la fois affectives et cognitives. Seule la thématique *Stratégies de rédaction* est désignée par le groupe de Sciences comme étant une modalité d'accompagnement exclusivement cognitive. Il s'agit du seul groupe à ne pas supporter les étudiants au plan de l'écrit.

F. Investigation du construit Global/Spécifique

En ce qui a trait à ce dernier construit, soit *Global/Spécifique*, les quatre groupes partagent un rapport de similitude minimal de 73,8 % qui apparaît lorsqu'on compare le groupe de So-Art et des Sciences, et un rapport de similitude maximal de 86 % que l'on constate en comparant le groupe de Santé et du CARTU. À l'investigation de chacune des thématiques, on remarque que, dans l'ensemble, les valeurs assignées sont peu polarisées et qu'il y a plusieurs annotations ayant les valeurs 5 et 6. Bien que les quatre groupes aient rempli la grille répertoire d'analyse, ils ont peu commenté les annotations de chacune des thématiques. C'est ce qui explique que pour certaines thématiques, il n'y a pas de verbatims relatifs à l'un ou l'autre groupe. Enfin, les 4 groupes précisent qu'il s'agit d'un construit peu significatif dans le contexte de l'accompagnement.

1. Accords intergroupes au regard de la thématique *Identification du problème*

Mis à part les mentors de So-Art qui estiment la thématique *Identification du problème* comme étant globale en lui attribuant la valeur 2, les trois autres groupes de mentors la considèrent à la fois globale et spécifique, voire même un peu plus spécifique, ce qui se traduit par une valeur de 5 et deux valeurs de 6.

Sciences

Selon les mentors des Sciences, *identifier un problème c'est spécifique, mais il faut aussi essayer de voir s'il y a autre chose derrière le problème, donc c'est aussi un peu global.*

Santé

Pour leur part, les mentors de Santé précisent *que cela prend les deux, si c'est trop global, tu n'identifies pas le problème.*

2. Accords intergroupes au regard de la thématique *Relation d'aide*

Mis à part les mentors du CARTU qui identifient *la relation d'aide* comme une modalité d'accompagnement à la fois globale et spécifique, les autres mentors

considèrent qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement plus globale, ce qui se traduit par des valeurs de 1 et 2.

Sciences

Selon les mentors des Sciences, c'est *la thématique d'accompagnement la plus globale*.

CARTU

D'après les mentors du CARTU, il s'agit d'une modalité d'accompagnement qui *sert de soutien à d'autres aspects. Comment la relation se développe c'est spécifique, mais parce qu'on est en relation, c'est aussi global. Cela a une fonction globale qui touche toute la personne. Mais dans le fond, c'est spécifique à chaque personne.*

3. Accords intergroupes au regard de la thématique *Intégration/Adaptation à l'université*

La thématique *Intégration/Adaptation à l'université* est estimée à la fois globale et spécifique par trois groupes de mentors, ce qui se traduit par trois valeurs moyennes de 5. Seuls les mentors des Sciences la considèrent un peu plus globale en accordant la valeur 3.

Santé

Pour leur part, les mentors de Santé mentionnent que, *selon ce que l'étudiant vit, on voit le global et le spécifique, on voit l'ensemble. On peut aussi être amené à aider l'étudiant à regarder différents facteurs qui interfèrent.*

CARTU

Les mentors du CARTU précisent que *la thématique Intégration/Adaptation à l'université est davantage globale même si au plan de l'accompagnement, ils ont des besoins uniques, mais on regarde plus d'un facteur dans l'interprétation de leurs besoins.*

4. Accords intergroupes au regard de la thématique *Stratégies d'apprentissage*

La thématique *Stratégies d'apprentissage* est considérée un peu plus spécifique que globale par trois groupes de mentors, ce qui se traduit par deux valeurs 6 et une valeur 7. Les mentors de So-Art l'estiment à la fois globale et spécifique et lui attribue la valeur 5.

Sciences

Les mentors des Sciences voient cela comme étant plutôt spécifique, mais ils soulignent que *c'est aussi un peu global quand par exemple c'est la motivation, parce que cela implique que ça touche plusieurs aspects chez l'étudiant.*

Santé

Selon les mentors de Santé, *la thématique Stratégies d'apprentissage est un peu plus spécifique que globale parce qu'on voit une stratégie à la fois.*

5. Accords intergroupes au regard de la thématique *Référer ressources université*

La thématique *Référer ressources université* est considérée plus spécifique que globale par les 4 groupes de mentors. Le groupe So-Art donne la valeur 6, les groupes des Sciences et de Santé accordent la valeur 8 et enfin, le CARTU lui attribue la valeur 9, estimant qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement fortement spécifique.

6. Accords intergroupes au regard de la thématique *Combinaison tutorat/mentorat*

La thématique *Combinaison tutorat/mentorat* rencontre un fort consensus. Les groupes So-Art et Santé considèrent qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement à la fois globale et spécifique, ce qui s'exprime par la valeur 5. Deux autres groupes accordent la valeur 6 indiquant ainsi qu'il s'agit d'une thématique un peu plus spécifique que globale. De fait, ils estiment que c'est plus spécifique lorsque l'accompagnement touche davantage à l'intégration de contenu alors que c'est plus global lorsque le support aborde ce qui relève davantage du mentorat, notamment la relation d'aide et l'accompagnement méthodologique. Les commentaires qui suivent en témoignent.

So-Art

Selon les mentors de So-Art, cette modalité d'accompagnement *est plus globale quand c'est du mentorat, quand on est en relation d'aide ou qu'on aide avec les stratégies d'étude et plus spécifique lorsque c'est un concept que l'étudiant ne comprend pas.*

Sciences

Leurs collègues des Sciences tiennent le même discours : *c'est global et spécifique, mais un peu plus spécifique quand c'est du tutorat, qu'on doit aider les étudiants à comprendre la matière.*

CARTU

Les mentors du CARTU précisent que *c'est un peu plus spécifique, parce qu'on fait plus de tutorat lié au processus d'écriture que du mentorat et qu'en plus les stratégies d'écriture c'est assez spécifiques, très précis.*

7. Accords intergroupes au regard de la thématique *Modélisation*

La thématique *Modélisation* rencontre une dispersion similaire à la thématique *Combinaison tutorat/mentorat*, alors que les groupes de So-Art et des Sciences considèrent qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement à la fois globale et spécifique, ce qui s'exprime par la valeur 5. Les deux autres groupes attribuent les valeurs 6 et 7 pour signifier que l'accompagnement relatif à la modélisation est un peu plus spécifique que globale.

Sciences

Selon les mentors des Sciences, *la démarche derrière la modélisation est globale et spécifique. Elle s'adapte à ce que l'étudiant fait. Il n'y a pas qu'une manière de faire, de penser à voix haute. En même temps, c'est aussi spécifique parce que c'est par rapport à quelque chose de spécifique qu'on fait de la modélisation.*

Santé

Les mentors de Santé voient cela comme étant assez spécifique dans la mesure où *cela va avec la réflexion. On garde toujours une idée globale ou l'on va, mais l'accompagnement est spécifique.*

8. Accords intergroupes au regard de la thématique *Favoriser la réflexion*

La thématique *Favoriser la réflexion* rencontre un plus faible consensus dans la mesure où un groupe, soit celui des Sciences, estime qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement globale en attribuant un 3, alors que celui de So-Art lui donne une valeur moyenne signifiant ainsi qu'elle est à la fois globale et spécifique. Enfin, les deux autres groupes, soit ceux de Santé et du CARTU accordent respectivement des valeurs de 7 et 6 parce qu'ils croient qu'il s'agit d'un accompagnement plus spécifique.

Santé

Selon les mentors de Santé, *c'est spécifique, le processus est spécifique, mais on les fait réfléchir sur du spécifique et du global en terme de contribution, de ce qu'on leur demande.*

9. Accords intergroupes au regard de la thématique *Stratégies de rédaction*

Le groupe de So-Art et celui du CARTU accordent une valeur 6 afin de montrer qu'ils considèrent la thématique *Stratégies de rédaction* plus spécifique que globale. Le groupe de Santé attribue une valeur 7 pour la même raison. Seuls les mentors des Sciences lui donne une valeur 9 pour indiquer qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement très spécifique.

CARTU

Selon Josée, *c'est assez spécifique, mais cela touche aussi tout le processus d'écriture, donc dans sa globalité. L'intervention peut être spécifique, mais par rapport à un ensemble, tout ce que cela comporte.* D'après Marie, *lorsqu'on accompagne un étudiant en difficulté, l'accompagnement peut être spécifique.*

10. Accords intergroupes au regard de la thématique *Style d'apprentissage*

La thématique *Style d'apprentissage* est considérée à la fois globale et spécifique (valeur 5) par les mentors de So-Art. Elle est considérée plus spécifique par les trois autres groupes. Cependant, encore une fois, seuls les mentors des Sciences lui donnent un 9 pour exprimer qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement très spécifique.

Résumé : Construits *Global/spécifique*

D'abord, notons que les mentors considèrent que ce construit est flou et qu'il a peu de valeur au plan de la réflexion et de leur compréhension du mentorat. À cet égard, les mentors de So-Art, *mentionnent qu'il s'agit d'un construit qu'elles n'aiment pas.* Sophie le décrit comme étant *vague*. Leurs commentaires démontrent qu'il y a eu un changement au plan de leurs représentations entre l'analyse de construit effectuée individuellement alors que 9 mentors sur 11 avaient identifié ce construit comme pertinent, et l'analyse de construits de groupe où il est désigné comme étant inutile. Par

ailleurs, à l'analyse de chacune des thématiques, on observe que dans l'ensemble les valeurs assignées sont peu polarisées et qu'il y a plusieurs annotations ayant les valeurs 5 et 6. À cet égard, les mentors de So-Art mentionnent que *dans l'ensemble l'accompagnement n'est ni jamais juste global, ni juste spécifique*. Par ailleurs, seule la thématique *Relation d'aide* est considérée plus globale que spécifique et ce, par trois groupes de mentors. Malgré quelques dissensions, on observe aussi que toutes les autres thématiques sont davantage considérées comme étant, soit à la fois globales et spécifiques, avec quelques variantes. Ainsi, la thématique *Intégration/Adaptation à l'université* est à la fois globale et spécifique. Les thématiques *Identification du problème*, *Combinaison tutorat/mentorat*, *Modélisation* et *Favoriser la réflexion*, sont un peu plus spécifiques. Les autres thématiques, soit *Stratégies d'apprentissage*, *Référer ressources université*, *Stratégies de rédaction* et *Style d'apprentissage*, sont davantage spécifiques.

Synthèse de l'analyse de construits de groupe portant sur l'accompagnement

Globalement, en comparant les groupes deux à deux, on observe des consensus élevés entre les quatre groupes quant à leur façon de se représenter l'accompagnement, notamment en ce qui a trait aux thématiques *Relation d'aide*, *Intégration/Adaptation à l'université*, *Stratégies d'apprentissage*, *Combinaison mentorat/tutorat*, *Favoriser la réflexion* et *Modélisation*. On réalise aussi que les thématiques *Référer ressources université* et *Identification du problème* rencontrent un consensus moins élevé, mais qui se situe tout de même, à une exception près au dessus de 70 %. En ce qui concerne les thématiques *Stratégies de rédaction* et *Style d'apprentissage*, des dissensions fortes apparaissent lorsqu'on compare les représentations du groupe des Sciences aux autres groupes.

Les consensus élevés se traduisent par le constat que toutes les thématiques sont importantes, cependant les *plus importantes* et les *plus préalables* sont *Relation d'aide* et *Identification du problème* lesquelles sont suivies de près par *Favoriser réflexion* et *Modélisation*. Les thématiques *Relation d'aide* et *Favoriser réflexion* sont aussi désignées comme étant les plus continues. En ce sens, elles font partie intégrante de

l'accompagnement peu importe ce pourquoi les étudiants demandent de l'aide. Les représentations des participants à l'égard de ces deux thématiques démontrent qu'ils prennent leur rôle avec beaucoup de sérieux. À ce titre, ils semblent très soucieux de la nécessité d'accompagner l'étudiant en considérant les dimensions cognitives et émotionnelles qui interagissent autant au plan de l'intégration à l'université qu'au plan de l'apprentissage, tout en favorisant le développement de l'autonomie de par une prise en charge active de l'étudiant face à ses problèmes.

Dans le même ordre d'idées, on constate que les mentors estiment qu'il est essentiel d'accompagner les étudiants en jumelant la *théorie* et la *pratique* tout en mettant l'accent sur cette dernière. Les thématiques désignées comme étant des modalités d'accompagnement davantage *pratiques* que *théoriques* sont *Relation d'aide*, *Favoriser la réflexion* et la *Modélisation*, alors que les autres thématiques sont considérées essentiellement un mélange des deux. De la même façon, à l'exception de la *Relation d'aide* qui est désignée comme étant un accompagnement plus *global*, parce que référant à la dimension affective de l'étudiant, toutes les thématiques sont désignées comme étant des modalités d'accompagnement à la fois globales et spécifiques, puisque, selon les participants, elles réfèrent à la fois aux dimensions affective et cognitive des étudiants. Elles ne sont donc pas polarisées dans un sens ou l'autre, même si certaines sont considérées un peu plus spécifiques comme c'est le cas pour les thématiques *Référer ressources université*, *Stratégies d'apprentissage*, *Stratégies de rédaction* et *Style d'apprentissage*.

La thématique *Stratégies de rédaction* rencontre la plus forte dissension, suivie par la thématique *Style d'apprentissage*. En ce qui concerne les *Stratégies de rédaction*, ce sont les mentors des Sciences qui se démarquent le plus du fait qu'ils n'accompagnent pas du tout au plan de l'écrit alors qu'à l'opposé pour les mentors du CARTU, l'aide à la rédaction constitue la raison d'être de leur programme et en conséquence, leur priorité. En ce qui concerne la thématique *Style d'apprentissage*, on note qu'elle est la moins importante de toutes les thématiques, bien qu'elle demeure relativement importante puisque 2 groupes la considèrent comme tel. Seuls les mentors de So-Art estiment qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement à utiliser sur une base régulière. Enfin, le

tableau 27 dresse le portrait général des thématiques en lien avec leurs construits, tout en indiquant aussi, en pourcentage, le rapport de consensus ou le cas échéant de dissension existant entre les 4 groupes lorsque comparés deux par deux.

Tableau 27
Synthèse portant sur l'accompagnement

Identification du problème	Plus important, très préalable, continu et ponctuel, un peu plus pratique que théorique, affectif et cognitif, global et spécifique	Consensus fort : entre 83 % et 87, 5 % excepté So-Art et Sciences : 71 % So-Art et Santé : 71 %
Relation d'aide	Plus important, très préalable, continu, pratique, affectif, global	Consensus fort : entre 81% et 92 %
Intégration/Adaptation à l'université	Important, préalable, continu et ponctuel, pratique, un peu plus affectif que cognitif, global et spécifique	Consensus fort : entre 81 % et 92 %
Stratégies d'apprentissage	Important, préalable, plus continu que ponctuel, pratique et théorique, affectif et cognitif, plus spécifique que global	Consensus fort : entre 83 % et 90 % excepté Sciences et CARTU 75%
Référer ressources université	Important, préalable, continu et ponctuel, plus théorique que pratique, affectif et cognitif, spécifique	Consensus moyen : entre 77 % et 90 % excepté So-Art et Santé : 71 % Sciences et CARTU : 69 %
Combinaison tutorat/mentorat	Important, préalable, continu, pratique et théorique, un peu plus cognitif qu'affectif, un peu plus spécifique que global	Consensus fort : entre 85 % et 94 %
Favoriser réflexion	Important, très préalable, continu, pratique, un peu plus cognitif qu'affectif, plus spécifique que global	Consensus fort : entre 81 % et 92 % excepté Sciences et Santé 77 %
Stratégies de rédaction	Important, préalable, plus continu que ponctuel, pratique et théorique, plus cognitif qu'affectif, plus spécifique que global	Consensus fort entre 81 % et 88 % dissension forte : So-Art et Sciences : 44 % Sciences et Santé : 52 % Sciences et CARTU : 38 %
Modélisation	Important, très préalable, plus continu que ponctuel, pratique, un peu plus cognitif qu'affectif, un peu plus spécifique que global	Consensus fort entre 81 % et 87, 5 % excepté Sciences et Santé : 77 % Sciences et CARTU : 71 %
Style d'apprentissage	Le moins important, préalable, plutôt ponctuel, à la fois pratique et théorique, un peu plus cognitif qu'affectif, plus spécifique que global	Consensus moyen entre 75 et 83 % excepté So-Art et Sciences : 56 % Sciences et Santé : 69 %

Investigation des analyses de construits de groupe portant sur la formation

Comme pour l'investigation portant sur l'accompagnement, celle portant sur la formation est effectuée à partir d'un tableau (voir tableau 28), lequel présente les données (valeurs de 1 à 9) telles qu'attribuées par les 4 groupes lors des analyses de construits de groupe, ainsi qu'à partir des 6 tableaux (Appendice E) qui comparent les données deux groupes à la fois. Le tableau portant sur la formation a été réalisé de la même manière que celui portant sur l'accompagnement. On observe que seulement cinq construits sont présents alors que six avaient été retenus lors de la démarche d'uniformisation et de réduction pour cette analyse de construits de groupe. Le retrait du construit *Affectif/Cognitif* s'explique par le fait que le premier groupe de mentors à effectuer l'analyse de construits ne le considérait pas pertinent en contexte de formation, ce qui fut ensuite validé par chacun des trois autres groupes.

Tableau 28

Analyse de construits de groupe portant sur la formation : valeurs attribuées par les 4 groupes

Construits	Plus imp 1 Moins important 9	Préalable 1 Ultérieur 9	Ponctuelle 1 Continue 9	Experts 1 Mentors 9	Théorique 1 Pratique 9
Thématiques					
So-Art : G1 Sciences : G2 Santé : G3 CARTU : G4	G1-G2-G3-G4	G1-G2-G3-G4	G1-G2-G3-G4	G1-G2-G3-G4	G1-G2-G3-G4
Rôle du mentor	1 1 1 2	1 1 1 1	1 2 2 2	5 5 5 3	5 5 5 2
Stratégies d'apprentissage	2 3 2 4	5 3 3 4	8 7 8 3	3 5 3 4	5 5 5 4
Style d'apprentissage	2 5 2 4	4 5 2 4	6 1 2 1	3 5 3 2	5 5 5 4
Stratégies de rédaction	2 9 3 1	5 9 4 2	8 1 3 8	3 1 3 2	5 1 4 4
Ressources de l'université	2 3 2 6	1 3 2 6	2 4 2 2	3 1 3 2	5 1 5 2
Aspects organisationnels	2 4 1 6	1 2 1 7	2 1 2 2	5 5 3 2	5 5 3 4
Relation d'aide	1 1 1 2	2 2 1 3	8 7 8 3	3 4 3 5	5 7 7 7
Formation interactive/ Partage d'expériences	2 2 1 2	2 3 1 3	9 9 9 9	5 5 5 5	5 5 5 5
Stratégies d'autoévaluation/de réflexion	2 3 1 3	3 3 1 3	8 4 3 3	5 4 3 3	5 5 5 5

L'investigation a été amorcée à partir du premier construit proposé aux participants, soit le construit intitulé *Plus important/Moins important* suivi des autres construits selon l'ordre de présentation du tableau 28.

A. Investigation du construit *Plus important/Moins important*

Au regard du construit *Plus important/Moins important*, les quatre groupes partagent de fortes similitudes quant à leurs représentations des thématiques propres à la formation. De fait, tous les groupes, lorsque comparés deux par deux (Appendice E), partagent un rapport de similitude minimal de 72, 2 % qui apparaît lorsqu'on compare le groupe de Santé au groupe du CARTU et un rapport de similitude maximal de 94,4 % qu'on constate en comparant les mentors de So-Art et de Santé. Ce rapport de similitude fort s'explique par le fait que ces deux groupes attribuent des valeurs en deçà de 3. L'investigation qui suit met en lumière les accords tels qu'observés chez les quatre groupes de mentors en partant des thématiques désignées les plus importantes au moins importantes. Celle-ci se termine par les désaccords. Par ailleurs, comme l'analyse de construits portant sur l'accompagnement a permis d'entamer une réflexion qui a contribué à établir les bases de l'analyse portant sur la formation, les participants sont devenus plus rapides à annoter les thématiques en lien avec les construits, ce qui s'est traduit par peu, voire parfois, aucune discussion ou négociation.

1. Accords intergroupes au regard des thématiques *Rôle du mentor* et *Relation d'aide*.

Les quatre groupes de mentors identifient les thématiques *Rôle du mentor* et *Relation d'aide* (valeur de 1 ou 2) comme étant très importantes. Seuls les mentors du CARTU indiquent que la thématique *Stratégies de rédaction* doit être considérée comme étant plus importante (valeur 1) que ces deux thématiques en leur accordant la valeur 2.

So-Art

Tel que mentionné par les mentors de So-Art, *le plus important est de définir le rôle du mentor, qui on est, qu'est-ce qu'on fait ? On doit construire le mentor en premier.* Sur un pied d'égalité, elles mentionnent que *la relation d'aide* est aussi importante.

D'après Sophie, *c'est la base de l'intervention, de l'accompagnement. La formation est importante, indispensable, elle doit nous permettre de préciser notre rôle, puis apprendre la relation d'aide. Apprendre à conseiller les étudiants, à les accompagner efficacement.* Sa collègue acquiesce en précisant que *cela va ensemble.*

Sciences

Les mentors des Sciences s'entendent pour désigner ces deux thématiques comme étant les plus importantes. Selon Sean : *La formation sert à définir notre rôle, qu'est-ce que l'université attend de nous. La relation d'aide, ça s'apprend. Ce n'est pas si simple qu'on peut le penser. Comment donner des conseils, aider les étudiants surtout lorsqu'ils sont émotifs.*

Sandra : *C'est tellement important de définir notre rôle d'abord. Oui, la formation est nécessaire surtout pour ces deux thématiques, les autres aussi, mais un peu moins.* Évelyne signifie son accord.

Santé

Selon les mentors de Santé, ces deux thématiques de formation constituent *la clé de la formation, la base, l'indispensable.*

CARTU

Enfin, les mentors du CARTU précisent que *le plus important c'est la formation portant sur les stratégies de rédaction. Ensuite, c'est de discuter du rôle du mentor. C'est moins important que les stratégies de rédaction, mais c'est important parce qu'il s'agit de l'identité du mentor, spécifier ce qui est du tutorat et du mentorat. La raison d'être de notre accompagnement. C'est aussi important d'avoir de la formation sur la relation d'aide, mais après les stratégies de rédaction.*

2. Accords intergroupes au regard de la thématique *Formation interactive/Partage d'expériences.*

Un consensus fort apparaît aussi au regard de la thématique *Formation interactive/Partage d'expériences.* Les mentors de Santé y accordent la valeur 1, tandis que les autres mentors, la valeur 2.

So-Art

Les mentors de So-Art mentionnent qu'*il est extrêmement important d'effectuer la formation dans une approche axée sur la collaboration et les échanges d'expériences.*

Sciences

Pour leur part, les mentors des Sciences tiennent à ce que la formation soit interactive. Ils le nomment comme suit : *La formation doit absolument être orientée sur le savoir d'expérience et le partage de celui-ci entre les mentors. Il faut que cela se fasse avec beaucoup d'échanges.* Selon Sean, *il s'agit d'une formule de formation qui doit être omniprésente.*

Santé

Les mentors de Santé précisent que *c'est à instaurer dès le début. C'est très important, même pour définir le rôle du mentor. Il faut commencer tout de suite. Les mentors doivent être actifs dans leur processus de formation. C'est important de toujours se référer à leurs propres expériences d'étudiants.*

CARTU

Selon les mentors du CARTU, *ça devrait toujours être comme cela. Peu importe que ce soit théorique ou plus pratique.*

3. Accords intergroupes au regard de la thématique *Stratégies d'autoévaluation /de réflexion*

On observe un certain consensus au regard de la thématique *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion* avec une distribution des valeurs allant de 1 à 3. Alors que les mentors de Santé considèrent que c'est une thématique parmi les plus importantes en accordant la valeur 1, les mentors de So-Art lui attribuent la valeur 2, tandis que les deux autres groupes lui, la valeur 3. Toutefois, cette thématique est particulière dans la mesure où il semble qu'elle fait appel à une double interprétation par les participants. D'une part, ils considèrent important de savoir accompagner les étudiants au plan de la réflexion ; comment l'étudiant peut s'autoévaluer, comment lui permettre d'être dans un processus de réflexion. D'autre part, ils précisent que la formation doit aussi leur permettre, pour eux-mêmes, de favoriser cette même posture de réflexion et d'autoévaluation au regard de l'accompagnement. Cette précision effectuée par deux groupes ci-dessous est reprise par le groupe des Sciences sous le construit *Préalable/Ultérieur*.

So-Art

Ainsi, selon Camille de So-Art, *c'est important qu'on sache comment inviter l'étudiant à poser des questions. L'amener à être autonome, à réfléchir en contexte de groupe et en contexte individuel face à son apprentissage, à sa façon de traiter l'information, ce qui est efficace, ce qui ne l'est pas. Sa collègue ajoute que c'est important que les mentors soient dans un processus d'autoévaluation, de réflexion par rapport à ce qu'on fait, à nos interventions.*

Sciences

En ce qui concerne les mentors des Sciences, le consensus est immédiat. Ils réfèrent à l'importance accordée à cette dimension lors de l'analyse portant sur l'accompagnement : *C'est important pour que les étudiants soient plus efficaces dans leur façon d'étudier, d'apprendre. Qu'ils arrivent à savoir quoi faire selon les différentes situations ou activités d'apprentissage.*

Santé

Les mentors de Santé arrivent aussi à un consensus instantané. Comme leurs collègues de So-Arts l'ont mentionné, elles précisent aussi : *c'est important en tant qu'apprentissage pour accompagner les étudiants, mais aussi pour nous en tant que mentors. Il faut savoir s'observer, s'autoévaluer.*

CARTU

Selon les mentors du CARTU, *apprendre à amener les étudiants à s'autoévaluer, à réfléchir à ce qu'ils font, c'est très important, parce que ce qu'on fait, ce n'est pas du « proof reading ». C'est presque aussi important que stratégies de rédaction. Cela va ensemble.*

4. Accords intergroupes au regard de la thématique *Stratégies d'apprentissage*

La thématique *Stratégies d'apprentissage* rencontre aussi un certain consensus qui se traduit par la valeur 2 accordée par les mentors de So-Art et ceux de Santé, par la valeur de 3 attribuée par les mentors des Sciences et la valeur 4 donnée par les mentors du CARTU. Le groupe des Sciences ne commente pas cette thématique. Le consensus s'établit d'emblée.

So-Art

Selon les mentors de So-Art, *les stratégies d'apprentissage sont juste un peu moins importantes que la relation d'aide. C'est important parce qu'on accompagne beaucoup les étudiants pour cela.*

Sciences

Selon les mentors des Sciences, *c'est super important. Les étudiants en ont tellement de besoin.*

Santé

Les mentors de Santé précisent que *les stratégies d'apprentissage sont très importantes comme contenu de formation. C'est ce qu'on fait le plus avec les étudiants.*

CARTU

Pour les mentors du CARTU, *c'est important, mais moins que stratégies de rédaction puis que les autres thématiques comme le rôle du mentor, la relation d'aide et les stratégies d'autoévaluation/de réflexion. Excepté que c'est important de savoir poser des questions pour les aider avec leurs stratégies.*

5. Accords intergroupes au regard de la thématique *Style d'apprentissage*

La thématique *Style d'apprentissage* rencontre un consensus moindre dans la mesure où deux groupes lui accordent la valeur 2, tandis le CARTU, la valeur 4 et le groupe des Sciences, la valeur 5.

Santé

Les mentors de Santé hésitent lorsqu'il s'agit de préciser pourquoi c'est important. Sylvie mentionne : *Je ne sais plus trop où j'en suis avec cette thématique.*

Lisa lui répond que : *C'est important parce que c'est en lien avec les stratégies d'apprentissage, mais c'est vrai qu'il faut mieux comprendre. Peut-être qu'on n'en a pas vraiment autant besoin. C'est les stratégies qu'il faut le plus utiliser avec les étudiants. Mais je pense que c'est quand même important dans une formation de mentors.*

Sciences

Les mentors des Sciences doivent convaincre leur collègue Sandra que cette thématique est importante au plan de la formation, comme ils ont dû le faire lors de la première analyse de construits de groupe portant sur l'accompagnement. Finalement, la valeur 5 convient à tous dans la mesure où, ils considèrent *que c'est moins important que les autres thématiques à l'exception de stratégies de rédaction* qui se voit attribuer la valeur 9 pour vraiment signifier qu'ils ne veulent pas de formation sur ce sujet. Par ailleurs, à la toute fin, Sandra mentionne que cette notion cela ne veut pas dire grand-chose. Elle aimerait bien qu'on lui explique la différence entre style d'apprentissage et stratégies d'apprentissage comme en témoigne ses propos : *Pouvez-vous m'expliquer qu'est-ce que vous voulez dire par style d'apprentissage, pour moi c'est pas clair.*

Sean tient le discours suivant : *le style d'apprentissage, c'est comment l'étudiant apprend, mais c'est vrai que les stratégies aussi c'est cela. Le style c'est peut-être plus ce qui définit l'étudiant. Oui, dans le fond, je ne sais pas trop. Il faut voir.*

Evelynne ajoute : *Oui, c'est pour cela une formation, pour nous aider à apprendre cela, puis peut-être que c'est pas si important. De toute façon, c'est ce qu'on dit avec un 5.*

CARTU

Bien que les mentors du CARTU accordent la valeur 4, elles précisent *qu'il faut savoir comment aider les différents types d'étudiants et connaître les processus de la pensée, c'est en lien avec les stratégies d'apprentissage.*

6. Accords intergroupes au regard de la thématique *Ressources de l'université*

La thématique *Ressources de l'université* rencontre un fort consensus (valeurs de 2 et 3) chez trois groupes. Seul le groupe du CARTU se distingue en octroyant la valeur 6, précisant ainsi qu'il s'agit d'une thématique moins importante.

So-Art

Selon les mentors de So-Art, connaître les ressources de l'université, c'est *important pour intervenir et pouvoir référer.*

Sciences

Les mentors des Sciences abondent dans le même sens, selon leurs propos : *c'est très important et il faut que cela fasse partie d'une formation. Les mentors doivent absolument être bien informés pour bien diriger les étudiants.*

CARTU

Les mentors du CARTU tiennent le même discours que lors de l'analyse de construit portant sur l'accompagnement : *c'est important, mais moins important, on réfère peu.*

7. Désaccords intergroupes au regard de la thématique *Aspects organisationnels*

Une certaine dissension apparaît au regard de la thématique *Aspects organisationnels*, puisque deux groupes considèrent qu'il s'agit d'une thématique très importante (valeur de 1 et 2) et deux groupes, soit celui des Sciences et celui du CARTU, estiment qu'elle est moins importante (valeur de 4 et 6). Cependant, cette dissension n'apparaît pas à travers leurs propos qui au contraire semblent rallier les 4 groupes. À cet égard, il ressort clairement qu'ils jugent les aspects organisationnels très importants, mais ils considèrent que ceux-ci n'ont pas à être intégrés à leur formation. Ils préféreraient que cela soit considéré comme de l'information à transmettre en dehors du contexte de formation.

So-Art

Selon les mentors de So-Art, *les aspects organisationnels sont importants pour connaître le contexte, les modalités d'accompagnement dans notre programme de mentorat. On ne peut pas travailler, si on n'est pas organisé. Cependant, on ne peut pas les mettre à égalité avec Relation d'aide et Définir le rôle du mentor, parce c'est plus de l'information, pas vraiment de la formation. Cela pourrait être décidé avant même la formation, même si lors des rencontres hebdomadaires, on peut avoir à en discuter.*

Sciences

Les mentors des Sciences hésitent à indiquer une valeur parce qu'ils reconnaissent son importance, mais comme leurs collègues, ils considèrent qu'il s'agit d'une information et non de la formation, ce qui est clairement désigné, plus avant, par le construit *continue/ponctuelle*. Ils précisent qu'*une seule séance suffit pour renseigner.*

Santé

Même son de cloche chez les mentors de Santé qui mentionnent que cela pourrait précéder la formation : *C'est technique, c'est plus de l'information que de la formation. Cela appartient à la logistique, à l'organisation. C'est important, indispensable.*

CARTU

Des propos similaires sont aussi tenus par les mentors du CARTU : *C'est important, mais ça devrait être fait avant la formation. Ce n'est pas nécessaire d'en faire partie.*

8. Désaccords intergroupes au regard de la thématique *Stratégies de rédaction*

Tel qu'observé lors de l'analyse portant sur l'accompagnement, la plus grande dissension au regard du construit *Plus important/Moins important* apparaît en lien avec la thématique *Stratégies de rédaction*. Fidèles à leurs représentations qui ont guidé la première analyse de construit, les quatre groupes assignent des valeurs correspondantes, ce qui se traduit par la valeur 1 pour le CARTU en opposition à la valeur de 9 pour le groupe des Sciences. Les deux autres groupes reconnaissent l'importance de cette thématique en assignant des valeurs de 2 et 3.

So-Art

Ainsi, selon les mentors de So-Art, *apprendre, être formés sur les stratégies de rédaction, c'est aussi important que les stratégies d'apprentissage.*

Sciences

Pour les mentors des Sciences, *c'est ce qui est le moins important. Cela ne l'est pas du tout.*

Santé

Selon les mentors de Santé, la thématique *Stratégies rédaction* est juste un peu moins importante que les stratégies d'apprentissage.

CARTU

Enfin, tel que déjà mentionné, pour les mentors du CARTU, *c'est ce qui est le plus important, cela va de soi.*

Résumé : Construit *Plus important/Moins important*

Les quatre groupes de mentors identifient les thématiques *Rôle du mentor* et *Relation d'aide* comme étant les plus importantes. Les thématiques *Formation interactive/Partage d'expériences* et *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion* suivent de près. Cette dernière thématique semble favoriser un apprentissage à deux niveaux pour le mentor. D'une part, en apprenant comment l'étudiant peut s'autoévaluer, comment lui permettre d'être dans un processus de réflexion et d'autre part, en l'appliquant pour soi en tant que mentor, afin de réfléchir sur l'accompagnement proposé aux étudiants. Ensuite, c'est la thématique *Stratégies d'apprentissage* qui apparaît la plus importante dans le cadre d'une formation suivie de près par la thématique *Style d'apprentissage* qui est considérée importante par deux groupes, tandis que les deux autres groupes la considèrent importante, mais sans plus. Cependant, les propos des mentors des Sciences et de Santé indiquent qu'ils ont de la difficulté à distinguer les stratégies d'apprentissage des styles d'apprentissage. Ils doutent de la pertinence d'une formation sur les styles d'apprentissage, tout en convenant que la formation devrait justement les éclairer à ce sujet. Par ailleurs, la thématique *Ressources de l'université* est aussi reconnue importante par trois groupes. Seul le groupe du CARTU se distingue indiquant qu'elle est la thématique la moins importante puisqu'il réfère rarement les étudiants à d'autres ressources. Pour sa part, la thématique *Aspects organisationnels* est considérée très importante par deux groupes, alors que celui des Sciences et du CARTU considèrent qu'elle n'est pas importante. Cependant, à la lecture de leurs propos, on remarque que les 4 groupes considèrent que c'est très important, mais que cela peut être fait avant la formation et qu'à ce titre, cela ne doit pas faire partie de celle-ci. Enfin, la thématique *Stratégies de rédaction* est évidemment désignée très importante par les mentors du CARTU, importante par les mentors de So-Art et de Santé et la moins importante par les mentors des Sciences qui indiquent qu'ils n'ont pas besoin de formation sur ce sujet puisqu'ils n'accompagnent pas les étudiants dans le développement de telles stratégies.

B. Investigation du construit *Préalable/Ultérieur*

Au regard du construit *Préalable/Ultérieur*, les quatre groupes partagent des rapports de similitude assez importants quant à leurs représentations des thématiques propres à la formation. De fait, tous les groupes, lorsque comparés deux par deux partagent un rapport de similitude minimal de 70,8% et un rapport de similitude maximal de 86,1 %. Le rapport minimal apparaît pour la seconde fois, lorsqu'on compare Santé et le CARTU, tandis qu'on observe, aussi pour une seconde fois, un rapport maximal en comparant les mentors de So-Art et de Santé. L'analyse met en lumière les accords tels qu'observés chez les quatre groupes de mentors en partant des thématiques désignées préalables à ultérieures. L'investigation se termine par les désaccords. Il est à noter que les 4 groupes commentent peu les valeurs qu'ils accordent à ce construit, ce qui peut s'expliquer par le fait que le construit *Plus important/Moins important* leur a permis de situer aussi en même temps les thématiques selon leur degré de priorité.

1. Accords intergroupes au regard de la thématique *Définir le rôle du mentor*

Les quatre groupes de mentors identifient la thématique *Rôle du mentor* comme étant la thématique de formation la plus préalable (valeur 1). Ce consensus s'exprime à travers peu de discussion.

Sciences

Selon les mentors des Sciences, cette thématique est *incontestablement prioritaire*.

Santé

Leurs collègues de Santé tiennent les mêmes propos.

2. Accords intergroupes au regard de la thématique *La relation d'aide*

La thématique intitulée *Relation d'aide* est aussi désignée prioritaire par le groupe de Santé qui lui accorde la valeur 1. Elle est considérée un peu moins prioritaire (valeur 2) que la thématique précédente par le groupe de So-Art et le groupe des Sciences. Enfin,

le CARTU lui attribue la valeur 3, la considérant ultérieure à la thématique *Stratégies de rédaction*. Encore une fois les mentors commentent peu les valeurs qu'ils fixent.

So-Art

Selon les mentors de So-Art, *la relation d'aide est la base de la formation, parce que c'est ce qu'on fait le plus avec les étudiants*.

Sciences

Les mentors des Sciences indiquent que *la relation d'aide est légèrement plus prioritaire parce que c'est la base du support et que c'est indispensable et qu'en formation, cela vient avant les autres thématiques*.

3. Accords intergroupes au regard de la thématique *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion*

La thématique *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion* connaît un consensus fort qui se traduit par une annotation identique, soit la valeur 3, donnée par trois groupes de mentors. Seul, le groupe de Santé accorde une valeur 1.

So-Art

Selon les mentors de So-Art, *cela va avec la relation d'aide, c'est presque en même temps parce que c'est important de les amener à parler d'eux, de leurs besoins, donc à s'autoévaluer*.

Sciences

Les mentors des Sciences précisent que *cette thématique va avec stratégies d'apprentissage et connaissances des ressources universitaires. On l'a dit lorsqu'on a fait la discussion sur l'accompagnement, c'est important au plan de l'accompagnement, puis c'est prioritaire dans une formation*. Sandra amène ses collègues à comprendre que c'est aussi essentiel comme apprentissage personnel en tant que mentor. Elle mentionne que *c'est pas seulement pour les étudiants, pour nous aussi, pour apprendre de nous, à réfléchir à ce qu'on fait comme étudiant puis comme mentor. Si on sait le faire, on va être plus à l'aise d'accompagner les étudiants à s'autoévaluer*. Ses collègues sont d'accord avec elle.

4. Accords intergroupes au regard de la thématique *Formation interactive/Partage d'expériences*

La thématique *Formation interactive/Partage d'expériences* rencontre aussi un consensus assez fort qui se traduit par des valeurs allant de 1 à 3. Encore une fois, c'est le groupe de Santé qui lui donne la valeur 1. Le groupe des So-Art alloue la valeur 2, tandis

que le groupe des Sciences et celui du CARTU accordent la valeur 3. Quoique les quatre groupes attribuent des valeurs quelques peu distinctes, leurs propos démontrent que la formation doit, dès le début, être interactive et orientée sur le partage d'expériences.

So-Art

Selon les mentors de So-Art, *la formation devrait toujours être orientée sur l'échange d'expérience et être interactive. C'est comme cela qu'on apprend le mieux, qu'on construit le mieux les connaissances.*

Sciences

Pour les mentors des Sciences une *formation interactive orientée sur le partage d'expériences, c'est la formule qu'il faut prioriser dès le début de la formation.*

Santé

En se référant à leur réflexion ayant eu cours pour le construit *Plus important/Moins important*, elles indiquent que *c'est à instaurer dès le début.*

CARTU

Dans un même ordre d'idées, les mentors du CARTU mentionnent que *dans le fond, ça devrait toujours être interactif, c'est préalable, c'est une façon de procéder, d'apprendre, d'être et de se former. Cela permet de consolider l'apprentissage.*

5. Accords intergroupes au regard de la thématique *Aspects organisationnels*

La thématique *Aspects organisationnels* est désignée très préalable par trois groupes de mentors et ultérieure (valeur 7) par le groupe du CARTU. Ainsi, les mentors de So-Art et ceux de Santé y mettent la valeur 1. En ce qui concerne ce groupe, nous observons qu'il estime que les 5 thématiques susmentionnées sont considérées à égalité en termes de priorité. Enfin, les mentors des Sciences lui accordent la valeur 2, indiquant ainsi qu'ils considèrent aussi cette thématique comme étant prioritaire.

Sciences

Les mentors des Sciences mentionnent que *les aspects organisationnels sont prioritaires pour démarrer le programme de mentorat. Même la formation nécessite une organisation, une concertation. Il faut savoir jusqu'où on accompagne les étudiants, de qui on relève.*

Santé

Pour leur part, les mentors de Santé préféreraient ne pas l'intégrer dans la formation. Ils l'expriment comme suit : *On n'a pas à l'introduire dans la formation, mais c'est avant que cela devrait être fait. C'est préalable à la formation.*

CARTU

Les mentors du CARTU ont accordé la valeur 7, car comme leurs collègues de Santé, elles considèrent que *cela est important, mais que cela devrait être fait avant la formation. Ce n'est pas nécessaire d'en faire partie.*

6. Accords intergroupes au regard de la thématique *Stratégies d'apprentissage*

La thématique *Stratégies d'apprentissage* présente aussi une certaine unanimité qui s'exprime par la valeur 3 accordée par les groupes de Sciences et de Santé, la valeur 4 donnée par les mentors du CARTU, et la valeur 5 attribuée par les mentors de So-Art et de Santé. Il s'agit donc d'une thématique moins préalable que les précédentes.

So-Art

Selon les mentors de So-Art, *cela contient énormément de contenu et constitue un travail de fond à effectuer auprès des mentors.*

Santé

Par ailleurs, les mentors de Santé attribuent la valeur 3 après avoir précisé que *les stratégies d'apprentissage peuvent être liées à l'identification du style d'apprentissage. C'est pourquoi, il est peut-être mieux de voir les styles d'apprentissage avant les stratégies. De plus, les stratégies, il y en a beaucoup. On ne peut pas toutes les voir en même temps, mais une à une.*

7. Accords intergroupes au regard de la thématique *Style d'apprentissage*

La thématique *Style d'apprentissage* rencontre un consensus chez deux groupes, soit celui de So-Art et celui du CARTU qui lui accordent la valeur 4. Un autre groupe, soit celui des Sciences la considère un peu plus ultérieure en lui attribuant la valeur 5, tandis que tel que mentionné précédemment, les mentors de Santé considèrent qu'il s'agit d'une modalité de formation préalable et ils lui donnent la valeur 2. En termes de priorité, cette thématique vient à peu près à égalité avec la thématique *Stratégies d'apprentissage*.

So-Art

Les mentors de So-Art précisent qu'il s'agit d'une modalité de formation qui doit être vue assez tôt parce que *cela peut être utile dès les premières interventions auprès des étudiants, même lorsqu'on établit les besoins.*

Sciences

Les mentors des Sciences demeurent cohérents avec leur réflexion effectuée lors du construit précédent. À ce titre, ils lui attribuent la valeur 5 précisant *qu'il s'agit d'une thématique qui a certainement une place dans la formation, mais pas en premier lieu*. Sandra ajoute : *Puis, il faut voir ce que cela apporte de plus que les stratégies d'apprentissage. Est-ce qu'on en a vraiment besoin ?*

8. Accords intergroupes au regard de la thématique *Ressources université*

En ce qui concerne la thématique *Ressources de l'université*, trois groupes expriment qu'ils doivent être informés assez rapidement (valeur 1, 2 et 3) des ressources offertes par l'université. Par ailleurs, le groupe du CARTU (valeur 6) considère qu'il s'agit d'une thématique à voir ultérieurement.

Sciences

Selon les mentors des Sciences, *c'est important au plan de l'accompagnement. Donc, c'est aussi prioritaire dans une formation.*

CARTU

Pour les mentors du CARTU, ce n'est que *les ressources à connaître, il s'agit d'information.*

9. Désaccords intergroupes au regard de la thématique *Stratégies de rédaction*

La thématique *Stratégies de rédaction* est celle qui rencontre encore la plus forte dissension entre les participants. Alors que les mentors du CARTU la considèrent très prioritaire en lui attribuant la valeur 2, les mentors de Santé et ceux de So-Art l'estiment parmi les thématiques les plus ultérieures en lui accordant respectivement les valeurs 4 et 5. Pour leur part, les mentors des Sciences lui donnent la valeur 9, afin d'indiquer encore clairement qu'elle est sans importance pour eux, et de ce fait, très ultérieure à toutes les autres thématiques de formation.

So-Art

Par ailleurs, les mentors de So-Art considèrent la thématique *Stratégies de rédaction* ultérieure. Selon leur propos, *comme pour les stratégies d'apprentissage, les stratégies de rédaction réfèrent à énormément de contenu, ce qui nécessitent un travail de fond dans un contexte de formation.*

Sciences

Évidemment, puisque les mentors des Sciences considèrent que ce n'est pas une modalité d'accompagnement qu'ils privilégient, ils précisent que dans un contexte de formation, *cela n'est pas du tout nécessaire, donc clairement ultérieure*.

Santé

En ce qui concerne les mentors de Santé, elles suivent leur logique établie lors de l'annotation du construit *Plus important/Moins important*, en précisant *qu'on n'a pas besoin d'avoir cela au début. En plus, c'est assez complexe. Il faut y mettre le temps nécessaire*.

CARTU

Enfin, les mentors du CARTU mentionnent que *cela va de soi, c'est ce que nous avons le plus de besoin en termes de formation. C'est la base de notre accompagnement*.

Résumé : construit *Préalable/Ultérieur*

Les quatre groupes de mentors identifient la thématique *Rôle du mentor* comme étant la thématique de formation la plus préalable. Pour toutes les autres thématiques, l'ordre de priorité varie quelque peu d'un groupe à l'autre. Globalement, on remarque que la thématique *Aspects organisationnels* est aussi désignée prioritaire par deux groupes et assez prioritaire par un autre, tandis que la CARTU la désigne comme étant nettement moins prioritaire. La thématique *Relation d'aide* est très proche en terme de priorité d'un groupe à l'autre, bien que le CARTU la considère ultérieure à la thématique *Stratégies de rédaction*, laquelle ne fait pas partie des priorités pour les trois autres groupes. Par ailleurs, les thématiques *Stratégies d'autoévaluation/ de réflexion*, *Formation interactive/Partage d'expériences* et *Ressources de l'université* sont désignées comme devant être envisagées avant les autres thématiques. Encore une fois, au regard de cette dernière thématique, le CARTU se distingue considérant qu'elle n'est pas prioritaire, précisant qu'ils réfèrent peu. Ainsi, les thématiques *Style d'apprentissage*, *Stratégies d'apprentissage* et *Stratégies de rédaction* sont à instaurer une fois que les autres sont initiées dans le cadre de la formation. Évidemment, seul CARTU considère que la thématique *Stratégies de rédaction* est prioritaire dans le cadre d'une formation puisqu'il s'agit de la raison d'être de leur programme de mentorat.

C. Investigation du Construit *Formation Ponctuelle/Continue*

Au regard du construit *Formation Ponctuelle/Continue*, les quatre groupes partagent des rapports de similitude moins importants que ce qu'on observe lorsqu'on compare les rapports de similitude pour les autres construits. De fait, tous les groupes, lorsque comparés deux par deux partagent un rapport de similitude minimal de 69,4 % qui apparaît lorsqu'on compare le groupe de So-Art à celui des Sciences et un rapport de similitude maximal de 86,1 %, qu'on observe en comparant les groupes des Sciences et de Santé. Ces deux groupes sont les seuls à présenter un rapport de similitude au-delà de 80 %. L'investigation qui suit met en lumière les accords tels qu'observés chez les quatre groupes de mentors au regard des thématiques de formation désignées, soit *ponctuelles ou continues*. L'analyse se termine par la thématique *Stratégies de rédaction* qui constitue le seul désaccord notoire.

1. Accords intergroupes au regard de la thématique *Formation interactive/Partage d'expériences*

La thématique *Formation interactive/Partage d'expérience* est la seule qui rencontre un consensus unanime qui se traduit par la valeur 9 attribuée par les 4 groupes. En conséquence, cette thématique est considérée comme devant faire partie d'une formation continue.

So-Art

Selon les mentors de So-Art, *c'est ce qui nous aide. Discuter entre étudiants tout en étant accompagnés par un expert.*

Sciences

Les mentors des Sciences et ceux de Santé abondent dans le même sens en précisant qu'il *s'agit de la formule de formation privilégiée, donc elle doit être continue, à préconiser tout le temps.*

CARTU

Selon les mentors du CARTU, *c'est essentiel.*

2. Accords intergroupes au regard de la thématique *Définir le rôle du mentor*

La thématique *Définir le rôle du mentor* rencontre un consensus important qui s'exprime par 3 attributions de la valeur 2 et une mention de la valeur 1 donnée par le groupe So-Art, signifiant ainsi qu'il s'agit d'une thématique de formation beaucoup plus ponctuelle que continue.

So-Art

Selon les mentors de So-Art, *définir le rôle du mentor, c'est très concret et on n'a pas besoin d'y revenir souvent lors d'une formation, sauf s'il faut s'ajuster à la demande des étudiants comme par exemple, les aider au plan de l'intégration des contenus de cours.*

Sciences

Les mentors des Sciences précisent que *ce sujet doit faire partie d'une formation ponctuelle, mais on peut avoir à y revenir en cours de semestre, dépendant de comment notre rôle semble se dessiner et selon les attentes des étudiants.*

Santé

Les mentors de Santé tiennent les mêmes propos que leurs collègues de Sciences en mentionnant que *cela devrait faire partie d'une formation ponctuelle, mais on peut avoir à y revenir en cours de semestre selon comment notre rôle prend forme et selon les besoins des étudiants. Le rôle peut aussi être à redéfinir avec l'expérience acquise durant l'année.*

CARTU

Selon les mentors du CARTU, *on peut avoir à y revenir une fois ou deux pour se situer si on a des questions.*

3. Accords intergroupes au regard de la thématique *Aspects organisationnels*

La thématique *Aspects organisationnels* est aussi définie comme étant ponctuelle par les 4 groupes, ce qui se traduit par 3 attributions de la valeur 2 et une mention de la valeur 1 par le groupe des Sciences. D'ailleurs, leurs propos sont très similaires.

So-Art

En ce qui a trait aux aspects organisationnels, les mentors de So-Art précisent que *c'est ponctuel, mais il pourrait y avoir des réajustements durant le semestre, par exemple par rapport à notre mandat. Qui fait quoi ?*

Sciences

Pour les mentors des Sciences cette thématique *est prioritaire, mais elle consiste plus à de l'information et peut se donner en une séance.*

Santé

Les mentors de Santé précisent aussi que *c'est de l'information, mais il se pourrait qu'on ait à y revenir en cours de route.*

Cartu

Selon les mentors du CARTU, *cela devrait être de l'information donnée dans un atelier commun à tous les mentors.*

4. Accords intergroupes au regard de la thématique *Ressources de l'université*

Comme pour les deux thématiques qui précèdent, trois groupes attribuent la valeur 2 à la thématique *Ressources de l'université*, ce qui signifie qu'ils considèrent cette thématique très ponctuelle. Seul le groupe des Sciences la considère un peu plus continue, en lui attribuant la valeur 4.

So-Art

Les mentors de So-Art considèrent la thématique *Ressources de l'université* ponctuelle, ce qu'elles expriment à travers les propos suivants : *On a pas besoin d'avoir de l'information à toutes les semaines, seulement lorsqu'il y a des changements importants. Puis à part cela, c'est à chaque mentor de s'informer sur les ressources, s'ils ne savent pas trop où référer.*

Sciences

En ce qui concerne les mentors des Sciences, le consensus n'est pas immédiat lorsqu'il s'agit de déterminer si cette thématique de formation est ponctuelle ou continue. Sandra considère que : *étant donné la diversité des services de l'université, on devrait avoir plusieurs moments pour rencontrer les spécialistes qui travaillent à ces services.* Sean réplique comme suit : *On a davantage besoin d'être informés que formés et cela peut s'effectuer en une seule séance.* En discutant entre eux, ils s'aperçoivent que finalement, *c'est vrai que la présentation des services peut nécessiter plus qu'une information ponctuelle, surtout s'il s'agit du Service de counselling, de la bibliothèque et du Service d'accès pour les étudiants ayant un problème de santé mentale ou un trouble d'apprentissage.* Ils décident d'accorder la valeur 4.

Santé

Selon les mentors de Santé, elles ont simplement besoin *d'être au courant des ressources existantes et de celles qui s'ajoutent.*

CARTU

Les mentors du CARTU considèrent que *les ressources de l'université devraient être intégrées à une séance d'information donnée dans un atelier commun à tous les mentors.*

5. Accords intergroupes au regard des thématiques *Relation d'aide* et *Stratégies d'apprentissage*

Un consensus apparaît au sein de trois groupes de mentors pour désigner les thématiques *Relation d'aide* et *Stratégies d'apprentissage*. Ce consensus se traduit par deux annotations de 8 et une annotation de 7 pour chacune des thématiques, signifiant qu'elles doivent être incorporées de façon continue dans le cadre d'une formation. À l'opposé, les mentors du CARTU considèrent qu'elles sont plus ponctuelles.

So-Art

Selon les mentors de So-Art, *on peut avoir besoin de revenir à de la formation en relation d'aide à toutes les rencontres hebdomadaires. Entre autres, par des études de cas, lorsqu'on discute ensemble. Il y a plusieurs items à voir, à apprendre puis ce n'est pas si simple que cela.* En ce qui concerne les *stratégies d'apprentissage*, elles précisent que *cela comporte tellement de thématiques. C'est certain que c'est souvent qu'on en parle. C'est de la formation qu'on ne peut pas voir qu'en une seule fois.*

Sciences

En ce qui concerne la thématique *Relation d'aide*, les mentors des Sciences précisent que *cela doit s'intégrer dans une continuité, mais pas à chaque rencontre.* Sandra indique que *cela contient beaucoup de contenus, ce n'est pas quelque chose qui s'apprend en peu de rencontres.*

Pour ce qui est des *stratégies d'apprentissage*, ils mentionnent que *cela constitue aussi beaucoup de contenus à couvrir, donc cela doit être intégré de façon continue.*

Santé

Les mentors de Santé mentionnent comme leurs collègues des Sciences que la thématique *Relation d'aide*, *doit faire partie d'une formation continue parce que c'est vaste, ça comporte beaucoup de choses à voir, mais pas tout le temps. Aussi au besoin, cela pourrait se faire sous forme d'études de cas.* En ce qui a trait aux *stratégies d'étude*, elles mentionnent aussi qu'il y a *beaucoup à voir et que cela doit nécessairement être étalé sur plusieurs rencontres.*

Cartu

Selon les mentors du CARTU, les thématiques *Relation d'aide* et *Stratégies d'apprentissage* pourraient avoir besoin d'être revues plus d'une fois, selon les besoins rencontrés par les mentors qui accompagnent les étudiants.

6. Accords intergroupes au regard de la thématique *Style d'apprentissage*

La thématique *Style d'apprentissage* rallie trois groupes de mentors qui considèrent qu'elle doit être abordée de façon ponctuelle dans une formation. Ainsi, les mentors des Sciences et ceux du CARTU lui donnent la valeur 1, alors que les mentors de Santé, la valeur 2. Seuls les mentors de So-Art attribuent la valeur 6, car elles estiment qu'elle doit être intégrée de façon continue à la formation.

So-Art

À effet, les mentors de So-Art mentionnent *qu'il faut y revenir de temps en temps*.

Sciences

Leurs collègues des Sciences pensent au contraire *qu'une seule séance de formation suffit pour cette thématique*.

Santé

Les mentors de Santé abondent dans le même sens que leurs collègues des Sciences en ajoutant que cette thématique *pourrait être à réviser une fois par année*.

CARTU

Ce qui est corroboré par les mentors du CARTU qui nomment *qu'une seule fois c'est assez*.

7. Accords intergroupes au regard de la thématique *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion*

La thématique *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion* rallie aussi trois groupes de mentors qui considèrent qu'elle doit être abordée de façon plus ponctuelle à l'intérieur d'une formation. Ainsi, les mentors de Santé et ceux du CARTU lui accordent la valeur 3 alors que ceux de Sciences, la valeur 4. Les mentors de So-Art se distinguent de leurs collègues en attribuant la valeur 8 estimant que cette thématique doit être approchée de façon continue.

So-Art

Les mentors de So-Art expliquent leur évaluation de la façon suivante : *les stratégies d'autoévaluation/de réflexion devraient aussi faire partie d'une formation continue dans la mesure où chaque thématique de formation devrait être ramenée à cette thématique. Elle fait partie intégrante de la formation parce qu'elle nous permet d'apprendre comment faire pour amener un étudiant à être dans ce processus de*

réflexion et aussi, pour nous aider à identifier nos besoins. Comment on utilise ce qu'on nous montre. Être nous-mêmes en réflexion dans le processus de formation.

Sciences

Par ailleurs, les mentors des Sciences présentent une certaine difficulté à évaluer cette thématique. De fait, ils ont de la difficulté à identifier ce que cela signifie comme thématique de formation. Évelyne est *convaincue que ce n'est pas une seconde nature et qu'il faut y revenir souvent*. Sandra et Sean sont partagés. Ils ne savent pas s'il s'agit d'une thématique qui doit être continue ou ponctuelle. Le groupe consent à lui attribuer la valeur 4.

Santé

Bien que les mentors de Santé donnent la valeur 3, leurs propos qui suivent laissent croire qu'elles se rallient à leurs collègues de So-Art :

Anna : On peut avoir besoin d'y revenir. Avec l'expérience, les stratégies peuvent changer. Sylvie : Surtout, il ne faut pas perdre de vue que c'est important que les mentors le fassent, qu'ils l'appliquent à eux. C'est important d'apprendre à se regarder faire, à s'autoévaluer, à réfléchir à ce qu'on fait. Exactement comme on souhaite que les étudiants fassent dans leurs études. Anna ajoute : cela se développe sur du long terme.

CARTU

La même réflexion apparaît chez les mentors du CARTU alors que Josée mentionne que *c'est continu si on considère que les mentors doivent apprendre à s'autoévaluer, à réfléchir à leur façon d'accompagner, mais s'il s'agit d'apprendre à amener les étudiants à réfléchir, à s'autoévaluer, alors là ce n'est pas continu.*

8. Désaccords intergroupes au regard de la thématique *Stratégies de rédaction*

La thématique *Stratégies de rédaction* est certainement celle qui crée la plus grande dissension bien que deux groupes lui accordent la valeur 8 indiquant ainsi qu'elle doit être incorporée dans une formation continue. Il s'agit évidemment du groupe du CARTU et celui de So-Art. Les mentors de Santé considèrent qu'elle doit être approchée de façon plus ponctuelle que continue, ce qui se traduit par la valeur 3. Par ailleurs, les mentors des Sciences lui donne la valeur 1 pour signifier que cette thématique doit être vue de façon ponctuelle. De fait, ils précisent qu'ils n'en veulent pas.

So-Art

Ainsi, selon Camille : *il faut y revenir lorsque c'est nécessaire. Surtout si on rencontre des étudiants d'autres départements et qu'il faut connaître la distinction entre ce qu'ils doivent faire au plan de l'écrit en comparaison avec ce que nous, on est habitué de faire. Par exemple, c'est pas pareil de faire des études de cas en administration et*

écrire un essai en psychologie, en science politique ou en études des femmes. Tout est différent. Sophie ajoute : Oui, je suis d'accord, mais on peut aussi référer les étudiants au CARTU si on n'a pas le temps de tout voir.

Science

Le groupe des Sciences précise : *cette thématique est inutile à notre accompagnement et donc, à notre formation.*

Santé

Selon les mentors de Santé, *on aurait besoin de deux, trois rencontres, cela dépend jusqu'où on doit approfondir et intervenir. On peut aussi référer à CARTU. Mais si on le fait, on doit quand même savoir comment travailler l'écrit.*

CARTU

Enfin, selon les mentors du CARTU, *il y a tellement de contenu, même à chaque jour on se pose des questions, on doute. Cela pourrait être désigné 1, mais ce n'est pas nécessairement tout le temps, pas à chaque fois qu'on se rencontre. On doit faire beaucoup de travail individuel.*

Résumé : Construit Formation Ponctuelle/Continue

Au regard du construit *Ponctuelle/Continue*, les quatre groupes partagent des rapports de similitude moins importants que ce qu'on observe lorsqu'on compare les rapports de similitude pour les autres construits. La thématique *Formation interactive/Partage d'expériences* est celle qui rencontre un consensus unanime. De fait, les mentors indiquent clairement qu'elle correspond à leur façon d'envisager la formation. En conséquence, il s'agit d'une thématique qui doit être approchée de façon continue. À l'opposé, les thématiques *Définir rôle du mentor*, *Aspects organisationnels* et *Ressources de l'université* sont définies par tous les mentors comme devant être approchées de façon beaucoup plus ponctuelle que continue. Par ailleurs, *Style d'apprentissage* est aussi identifiée comme étant une thématique de formation ponctuelle. Seules les mentors du groupe So-Art considèrent qu'elle doit être abordée en plusieurs rencontres. Dans le même ordre d'idées, la thématique *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion* est considérée par trois groupes comme faisant partie d'une formation plus ponctuelle que continue. Encore une fois, seules les mentors du groupe So-Art pensent qu'elle doit être intégrée dans une formation continue. Enfin, trois groupes de mentors mentionnent que les thématiques *Relation d'aide* et *Stratégies d'apprentissage* doivent être vues de façon continue. Seul le CARTU considère celles-ci comme devant être approchées de façon

ponctuelle. En ce qui concerne la thématique *Stratégies de rédaction*, deux groupes rapportent qu'elle doit faire partie d'une formation continue, tandis que les deux autres, notamment le groupe des Sciences et de la Santé croient qu'il s'agit davantage d'une thématique à aborder ponctuellement.

D. Investigation du Construits *Experts/Mentors*

Au regard du construit *Experts/Mentors*, les quatre groupes partagent de grands rapports de similitude. De fait, tous les groupes, lorsque comparés deux par deux partagent un rapport de similitude minimal de 81,9 % et un rapport de similitude maximal de 94,4 %. Ainsi, contrairement au construit précédent, lorsqu'on compare les 6 groupes, ils présentent tous des rapports de similitude au dessus de 80 %. Cette moyenne élevée s'explique par le fait que tous les groupes n'ont évalué le construit *Experts/Mentors* que par des valeurs se situant entre 1 et 5. De plus, la majorité des appréciations correspondent soit à la valeur 3, ce qui signifie que les experts assument davantage la formation, ou à la valeur 5, ce qui indique que la formation est appuyée à la fois par les experts et les mentors, ce qui est d'ailleurs le cas pour la thématique *Formation interactive/Partage d'expérience* qui rencontre un fort consensus puisque les 4 groupes lui accordent la même valeur, soit 5. Une autre thématique rencontre un consensus important. Il s'agit de *Définir rôle du mentor*. Trois groupes lui reconnaissent la valeur 5, alors qu'un seul, soit le CARTU, lui accorde un 3. Par ailleurs, puisque les consensus intergroupes sont très prononcés pour toutes les thématiques, les groupes sont comparés en explicitant leur processus d'évaluation plutôt que de comparer chaque thématique une à une, tel que cela fut le cas jusqu'à maintenant. En conséquence, voici comment chaque groupe a justifié les valeurs accordées pour ce construit.

So-Art

Ainsi, selon les mentors de So-Art, *la formation n'est jamais que sous la responsabilité des experts (spécialistes de l'université), ni sous la responsabilité exclusive des étudiants*. À cet égard, elles décident d'accorder la valeur 3 lorsqu'elles considèrent que la formation doit être assumée davantage par des experts et la valeur 5 lorsqu'elles considèrent que la formation doit être assumée à part égale par les experts et

les mentors. Après avoir déterminé leur système d'évaluation, elles ont attribué la valeur 3 à cinq thématiques, soit *Stratégies d'apprentissage*, *Style d'apprentissage*, *Stratégies de rédaction*, *Ressources de l'université* et *Relation d'aide*. Elles ont donné la valeur de 5 (experts et mentors) à toutes les autres thématiques, soit *Définir rôle du mentor*, *Aspects organisationnels*, *Formation interactive et partage d'expériences* et *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion*. Leur réflexion entourant l'évaluation de ce construit les amène à concéder que finalement, *l'expert, qui peut être une personne ressource de l'université, a un grand rôle à jouer au plan de la formation.*

Sciences

Les mentors des Sciences accordent aussi les valeurs selon qu'il s'agit d'une formation assumée exclusivement par des experts (valeur 1), un peu plus par des experts (valeur 4), à part égale experts et mentors (valeur 5). Ainsi, la formation portant sur le *Rôle du mentor*, les *Stratégies d'apprentissage*, les *Aspects organisationnels*, *Style d'apprentissage* et la *Formation interactive/Partage d'expériences* ont la valeur de 5. Ils justifient leur choix comme suit : *Cela signifie que les deux, mentors et spécialistes, contribuent à part égale, tout en valorisant le partage d'expérience des mentors.* Les thématiques *Relation d'aide* et *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion* (valeur de 4) doivent être davantage assumées par les experts, tandis que les thématiques de formation *Stratégies de rédaction* et les *Ressources universitaires* (valeur 1) doivent être essentiellement enseignées par des experts, notamment des spécialistes de l'université. Ce groupe est le seul à proposer que les thématiques *Stratégies de rédaction* et *Ressources de l'université*, soient exclusivement offertes par des experts.

Santé

Comme les étudiantes mentors de So-Art, celles de Santé précisent que la formation doit être donnée à la fois par les experts (spécialistes de l'université) et les mentors (valeur 5) ou davantage par des experts (valeur 3). Ainsi, la formation portant sur les *Stratégies d'apprentissage*, les *Style d'apprentissage*, les *Stratégies de rédaction*, les *Ressources de l'université*, les *Aspects organisationnels*, la *Relation d'aide* et les *Stratégies d'autoévaluation/ de réflexion*, doit être essentiellement assumée par des experts (valeur 3), *sous forme d'atelier et par une formation interactive et de partage d'expériences.*

De fait, seules les thématiques *Définition rôle du mentor* et *Formation interactive/partage d'expériences* ont une valeur de 5. À cet égard, elles indiquent qu'il est essentiel d'avoir une personne qui possède une expertise pour animer et favoriser la formation, mais l'expérience des mentors est continuellement à prendre en considération. Anna ajoute que les mentors seniors devraient être mis à contribution pour partager leurs savoirs, parfois même comme semi-experts.

De plus, Sylvie précise qu'en ce qui concerne les *stratégies d'apprentissage*, elle a besoin d'une personne qui fait une synthèse. Moi, comme plusieurs mentors, on est limité dans ce qu'on connaît.

Pour ce qui touche au *Style d'apprentissage*, elle nomme qu'il est important de favoriser une formation uniforme, mais pas basée sur des trucs ramassés par tout le monde, ici et là dans des revues. On a besoin d'experts qui apportent des contenus. Les deux mentors mentionnent qu'elles ne veulent pas d'information disponible partout concernant les

styles d'apprentissage. Selon elles, cette information est souvent mal rapportée, pas claire, c'est tout mêlé. Il faut un expert pour démêler cela.

Par ailleurs, en ce qui a trait à la *Relation d'aide*, elles mentionnent que *c'est important qu'il y ait un expert, tout le monde ne connaît pas la relation d'aide.*

Enfin, au regard de la thématique *Formation interactive/Partage d'expériences*, elles indiquent que la personne-ressource qui anime les rencontres doit être *une experte en apprentissage, surtout pour la formation des nouveaux mentors.*

CARTU

La même logique d'attribution des valeurs apparaît chez les mentors du CARTU. Ainsi, des valeurs de 2 à 5 sont accordées, selon qu'il s'agit davantage d'une formation assumée presque exclusivement par des experts (valeur 2), ou davantage endossée par les experts en collaboration avec les mentors (valeur 5).

Selon elles, la thématique *Aspects organisationnels* (valeur 2) doit être vue presque entièrement avec la *personne responsable, l'expert en charge du programme*. Selon Josée, *on peut donner notre opinion, mais les décisions sont souvent prises par la responsable*. Marie ajoute que *les mentors ont aussi quelque chose à dire*. Selon leurs propos, *c'est aussi à l'expert (valeur 2) de s'occuper de la formation portant sur les stratégies de rédaction, sur les styles d'apprentissage, sur les ressources de l'université. C'est aussi plus à l'expert de définir le rôle du mentor (valeur 3), bien que les mentors peuvent aussi donner leurs points de vue.*

La même valeur, soit 3, est reconnue à la thématique *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion* : *C'est plus l'expert qui sait comment faire, comment le montrer.*

Par ailleurs, dans un premier temps, elles considèrent avoir suffisamment de connaissances sur les *styles d'apprentissage* (valeur 4) pour contribuer à la formation. À ce sujet, elles mentionnent : *Oui, ça prend un expert, on peut apprendre d'un expert, mais on en sait aussi beaucoup*. Par la suite, en discutant, elles questionnent leurs connaissances de la façon suivante : Marie : *On pense qu'on en sait beaucoup, mais à part essayer de reconnaître si un étudiant est plus visuel, auditif ou kinesthésique, je ne peux pas dire grand-chose*. Sa collègue renchérit en mentionnant : *Pour moi, c'est pas si clair que cela la différence entre stratégies d'apprentissage et le style d'apprentissage.*

La *relation d'aide* (valeur 5) est aussi une thématique de formation qui doit être assumée en collaboration avec les experts et les mentors. À cet égard, Josée précise que *le mentor a aussi une expérience, mais l'expert a des connaissances plus spécialisées.*

Ce groupe est le seul à indiquer que la formation portant sur la relation d'aide doit être endossée à part égal par les experts et les mentors. Les trois autres groupes indiquent que l'expert doit prendre en charge cette thématique de formation.

Marie mentionne : *La formation est basée sur l'échange d'expériences entre mentors en lien avec la formation plus théorique. L'expert aussi a de l'expérience. Il la partage. On construit dans l'action, en échangeant. Cela aide à consolider.*

Elles terminent par le commentaire suivant : *En ce qui concerne l'idée d'avoir une formation interactive et donc avec le partage des expériences des mentors, c'est très important. Il faut que tout cela soit très orienté sur l'échange entre mentors, mais aussi avec l'aide d'un expert, du responsable du programme.*

Elles mentionnent que le discours qu'elles ont tenu pour la thématique intitulé *relation d'aide* prévaut aussi pour cette thématique.

Résumé : Construit *Experts/Mentors*

Un consensus élevé apparaît entre les 4 groupes de participants lorsqu'il s'agit de déterminer qui doit prendre en charge la formation. Tous les groupes ont évalué ce construit par des valeurs se situant entre 1 et 5. De plus, la majorité des évaluations correspondent soit à la valeur 3, ce qui signifie que les experts assument davantage la formation bien que les mentors y contribuent, ou à la valeur 5, ce qui indique que la formation est assumée à part égale par les experts et les mentors. À ce titre, la thématique *Formation interactive/Partage d'expériences* apparaît centrale en terme de dynamique de formation. Les mentors reconnaissent ainsi l'importance d'avoir accès à une formation endossée par des experts, mais avec une participation et une implication active de leur part. De fait, les thématiques de formation devant être surtout offertes par des experts sont *Stratégies de rédaction*, *Ressources de l'université*, *Style d'apprentissage*, *Stratégies d'apprentissage*, *Relation d'aide* et *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion*.

E. Investigation du Construit *Théorique/Pratique*

Au regard du construit *Théorique/Pratique*, les quatre groupes partagent des grands rapports de similitude. À cet égard, tous les groupes, lorsque comparés deux par deux, partagent un rapport de similitude minimal de 83,3 % et un rapport de similitude maximal de 93,1 %. Voici comment s'est articulé le processus des évaluations groupe par groupe.

So-Art

Les mentors de So-Art ont décidé que la formation *doit absolument être à part égale un amalgame de théorie et de pratique*. Elles ont donné un 5 à chacune des thématiques. Si elles avaient pu donné une valeur de 4.5, c'est ce qu'elles auraient fait.

Sciences

Selon les mentors des Sciences, la formation doit favoriser une combinaison de théorie et de pratique presque à part égale. Ainsi, les thématiques *Rôle du mentor*, *Stratégies d'apprentissage*, *Style d'apprentissage*, *Aspects organisationnels*, *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion* et *Formation interactive* ont tous une valeur de 5, réaffirmant ainsi l'importance de jumeler la théorie et la pratique. Cependant, une négociation a eu lieu pour la thématique *Formation interactive/Partage d'expérience*.

Leur discussion les a amenés à réaliser qu'une *formation interactive n'exclut pas la théorie*.

Deux thématiques, soit *Stratégies de rédaction* et *Connaissances des ressources universitaires* sont désignées comme étant théoriques (valeur de 1). D'une part, parce qu'ils ne veulent pas participer à une formation portant sur les stratégies de rédaction, d'autre part parce qu'ils considèrent que l'apprentissage des ressources universitaires se fait par le biais d'information.

Enfin, ils pensent que la thématique *Relation d'aide* devrait *s'intégrer dans une formation davantage pratique que théorique*, ce qui se traduit par la valeur 7.

Santé

Selon Anna et Sylvie, *les sujets de formation doivent tous être répartis entre la théorie et la pratique combinée de façon presque égale*.

Ainsi, les thématiques *Rôle du mentor*, *Stratégies d'apprentissage*, *Style d'apprentissage*, *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion* et *Connaissances des ressources universitaires*, *Formation interactive/Partage d'expérience* ont tous la valeur 5.

En ce qui concerne la thématique *Connaissances des ressources universitaires*, elles attribuent la valeur 5, tout en suggérant une démarche d'apprentissage telle qu'une *chasse aux trésors qui obligent les mentors à se rendre sur les lieux pour prendre des photos des différents services ainsi que de l'information*.

En ce qui a trait à la thématique *aux stratégies d'autoévaluation/de réflexion*, Anna mentionne que *la façon d'apprendre cela, c'est de le faire soi-même. Par un jumelage de la théorie et de la pratique. It's a quality that must be important for a mentor. I am able to do that and to show how to do it*.

En ce qui concerne la thématique *Formation interactive/Partage d'expérience*, comme cela fut le cas pour leurs collègues de Sciences, leur discussion les a amenés à reconnaître qu'une *formation interactive n'exclut pas la dimension théorique*. Elles ont tout de même mis d'abord la valeur 7 pour préciser l'importance du pratique, puis arrêté la valeur 5.

Par ailleurs, deux thématiques sont considérées un peu plus théoriques, soit la thématique *Stratégies de rédaction* (valeur 4). Anna et Sylvie précisent que *c'est plus théorique, à cause de la grammaire*.

Même chose pour la thématique *Aspects organisationnels* (valeur 3). Selon leurs propos, *on amène notre point de vue, mais le plan est déterminé à l'avance*.

Enfin, la thématique *Relation d'aide* devrait selon leurs propos : *s'intégrer dans une formation davantage pratique que théorique* (valeur 7) *et être axée sur des études de cas*. Elles ajoutent qu'elles ont *aussi besoin d'éléments théoriques pour soutenir la pratique. Mais le plus important, c'est le comment faire. Moins de théorie, plus de concret; le quoi faire*. Cette réflexion les amène à discuter des jeux de rôles. Anna mentionne : *Cela m'intimide et n'a pas grande valeur puisque j'ai l'impression que je ne peux pas vraiment utiliser tous mes sens, j'ai besoin que cela soit vrai*. Ce à quoi Sylvie répond : *les jeux de rôle permettent de gérer du stress qu'on doit vivre quand on le fait pour vrai, mais il ne faut pas trop de jeux de rôle. Cela peut être intimidant. Les études de cas, c'est plus facile, on ne fait pas face à l'émotion, tu apprends à agir concrètement*.

CARTU

D'abord, les mentors du CARTU mentionnent qu'au regard de la thématique *Rôle du mentor* (valeur 2), *c'est difficile d'imaginer comment cela est pratique, peut-être en lien avec les expériences des mentors de l'année dernière ?*

Elles tiennent le même discours pour la thématique *Connaissances des ressources* (valeur 2).

En ce qui concerne la thématique *Aspects organisationnels* (valeur 4), elles mentionnent que, *c'est tout de même plus pratique, cela touche le concret, l'organisation*. Selon Josée, *cela ne peut pas être que théorique, ce n'est pas vraiment théorique, c'est de l'information, c'est tout*.

Trois autres thématiques apparaissent comme des sujets de formation plus propices à une combinaison de la théorie et de la pratique, mais avec une composante théorique un peu plus important, ce qui se traduit par la valeur 4 :

Pour les stratégies d'apprentissage, on a besoin d'exemples, du concret.

Pour les styles d'apprentissage, on a aussi besoin des deux. Parfois les experts font des catégories trop serrées. Ce n'est pas cela dans la pratique.

L'apprentissage des stratégies d'écriture, se fait avec de la théorie et de la pratique. On a besoin d'un peu plus de contenu théorique, mais aussi de pratique. Selon Marie, c'est concret et c'est théorique. C'est des règles, mais il faut savoir comment cela s'applique. C'est très important qu'ils comprennent que quelque chose ne va pas. Theory and how to apply ? Mais on a aussi besoin de formation sur la théorie, sur la grammaire.

Enfin, les thématiques *Formation interactive/Partage d'expériences* et *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion* (valeur 5) doivent être intégrées à une formation théorique et pratique. Selon leur discussion, elles concluent que finalement, *la formation doit présenter de la théorie et du concret, du pratique. C'est la même chose pour les thématiques qui ont une valeur de 4*. Josée ajoute que *la formation portant sur les stratégies de rédaction, au plan du contenu, demeure théorique*.

En ce qui concerne la thématique *Relation d'aide* (valeur 7), elles mentionnent que cela devrait être *plus pratique que théorique, par exemple en discutant de vrais cas*.

Résumé : Construit Théorique/Pratique

Au regard du construit *Théorique/Pratique*, un consensus fort apparaît entre les quatre groupes. Cela s'explique par le fait que tous les groupes de mentors ont évalué ce construit en accordant plusieurs valeurs moyennes (4 et 5) afin d'exprimer que la formation, peu importe le sujet, doit être à la fois un mélange de théorie et de pratique. Cette évaluation s'applique à plusieurs thématiques, à l'exception de *Ressources de l'université*, qui selon les groupes de Sciences et du CARTU, devrait être un sujet de formation plus théorique, alors que les deux autres groupes préconisent un amalgame de théorie et de pratique. Par ailleurs, bien que la thématique *Stratégies de rédaction* doit, selon 3 groupes de mentors, s'intégrer dans une formation à la fois théorique et pratique,

le groupe des Sciences rappelle qu'il n'est pas intéressé à ce sujet de formation en indiquant que cela doit faire partie d'une formation théorique. De la même manière, les mentors du CARTU considèrent que *Définir le rôle du mentor* doit être un sujet traité de façon théorique. Bien qu'elles estiment ce sujet important, elles ne voient pas comment ce sujet peut être abordé autrement que théoriquement. Enfin, selon trois groupes de participants, la thématique *Relation d'aide* doit faire partie d'une formation très pratique. Un seul groupe, soit celui de So-Arts estime que c'est à la fois théorique et pratique.

Synthèse de l'analyse de construits de groupe portant sur la formation

L'investigation des analyses de construits de groupe portant sur la formation a permis de constater que dans l'ensemble les mentors partagent des représentations similaires, se traduisant par des consensus élevés pour les thématiques *Formation interactive/Partage d'expériences*, et *Rôle du mentor*. Des consensus moyen à élevé, soit de plus de 70 % apparaissent pour définir les thématiques *Relation d'aide*, *aux stratégies d'autoévaluation/de réflexion*, *Stratégies d'apprentissage* et *Style d'apprentissage*. Bien que les thématiques *Style d'apprentissage*, *Ressources de l'université* et *Aspects organisationnels* présentent des consensus moins élevés, ils se situent tout de même au-dessus des 65 %. En ce qui concerne cette dernière thématique, la dissension se situe surtout au regard des valeurs attribuées, car les réflexions ayant eu cours pour définir comment chacun se représente les aspects organisationnels sont très similaires d'un groupe à l'autre, dans la mesure où ils considèrent cela important et prioritaire. Cependant, selon leurs propos, cette thématique ne devrait pas nécessairement être intégrée à la formation. Il s'agit de modalités essentielles à régler dès l'instauration des différents programmes de mentorat.

C'est la thématique *Stratégies de rédaction* qui rencontre la plus forte dissension. Comme ce fut le cas lors de l'analyse de construits portant sur l'accompagnement, ce sont les mentors des Sciences qui se démarquent le plus. Puisqu'ils n'accompagnent pas au plan de l'écrit, ils n'ont pas besoin de cette formation. À l'opposé, les mentors du

CARTU, dont le principal rôle consiste à accompagner des étudiants dans la rédaction de leurs travaux, considèrent avoir particulièrement besoin de formation spécifique à l'écrit.

Globalement, il ressort que la formation doit absolument être appuyée par une démarche interactive qui favorise le partage d'expériences des mentors. À ce titre, cette thématique semble englober les 9 autres thématiques, lesquelles sont considérées importantes, mais à différents degrés. Les plus importantes étant les thématiques *Relation d'aide* et *Définir rôle du mentor*. Cette dernière thématique est aussi désignée la plus préalable, c'est-à-dire celle qui doit être examinée prioritairement, suivie respectivement par les thématiques *Relation d'aide*, *Aspects organisationnels*, *Ressources de l'université* et *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion*. En ce qui concerne cette dernière thématique, on constate que pour les mentors, elle représente un objet de formation à deux niveaux, soit pour apprendre à accompagner les étudiants à développer l'autoévaluation et pour apprendre soi-même à s'autoévaluer, à réfléchir sur soi comme accompagnateur. Les thématiques *Style d'apprentissage*, *Stratégies d'apprentissage* et *Stratégies de rédaction* sont moins prioritaires, bien que les mentors du CARTU considèrent que *Stratégies de rédaction* est très prioritaire et ce, pour les raisons mentionnées précédemment. En ce qui concerne la thématique *Style d'apprentissage*, on constate une certaine ambiguïté dans la mesure où les mentors du groupe des Sciences et ceux de Santé questionnent son importance ne sachant pas vraiment en quoi les *styles d'apprentissage* se distinguent des *stratégies d'apprentissage*. Enfin, les thématiques considérées prioritaires par l'ensemble des mentors, sont, à l'exception de *Relation d'aide*, des thématiques qui s'inscrivent dans une formation ponctuelle, donc qui s'effectue dans un agenda d'une à deux rencontres. Les thématiques *Stratégies d'apprentissage*, *Stratégies de rédaction* et *Relation d'aide* sont désignées comme nécessitant plusieurs rencontres puisqu'elles impliquent beaucoup de contenus. De plus, les mentors considèrent que la formation doit être assumée essentiellement par des experts avec une large contribution de leurs propres expériences d'étudiants et de mentors. Ils estiment aussi que dans son ensemble, la formation doit être constituée d'un amalgame de contenu théorique et de pratique.

Le tableau 29 qui suit dresse le portrait général des thématiques en lien avec leurs construits, tout en indiquant aussi en pourcentage le rapport de consensus ou le cas échéant de dissension existant entre les 4 groupes.

Tableau 29

Synthèse de l'analyse de construits de groupe portant sur la formation

Rôle du mentor	Plus important, très préalable, ponctuelle, experts/mentors, à la fois pratique et théorique	Consensus fort : entre 83 % et 100 %.
Stratégies d'apprentissage	Important, plus ou moins préalable, continue, experts, théorique et pratique	Consensus fort : entre 80% et 95 %, excepté So-Arts et CARTU : 75 % Santé et CARTU : 75 %
Style d'apprentissage	Important, plus ou moins préalable, ponctuelle, experts, théorique et pratique	Consensus moyen : entre 73 % et 85 %
Stratégies de rédaction	Important, plus ou moins préalable, continu et ponctuel, experts, plus théorique que pratique	Consensus faible : entre 35 % et 85 % So-Art et Sciences : 40 % Sciences et Santé : 55 % Sciences et CARTU : 35 %
Ressource de l'université	Important, préalable, ponctuelle, experts, plus théorique que pratique	Consensus moyen : entre 68 % et 75 % Un seul consensus élevé : So-Art et Santé : 98 %
Aspects organisationnels	Important, préalable, ponctuelle, plus experts que mentors, un peu plus théorique que pratique	Consensus fort : entre 78% et 90 % excepté So-Art et CARTU : 65 % Sciences et CARTU : 70 % Santé et CARTU : 68 %
Relation d'aide	Plus important, préalable, continue, plus experts que mentors, plus pratique que théorique	Consensus fort : entre 83 % et 93 % excepté So-Art et CARTU : 72,5 % Santé et CARTU : 75 %
Formation interactive/Partage d'expériences	Important, préalable, continue, experts et mentors, théorique et pratique	Consensus fort entre 92,5 % et 100 %
Outils d'autoévaluation (Stratégies de réflexion)	Important, préalable, plus ponctuelle que continue, plus experts, théorique et pratique	Consensus fort : entre 80 % et 95 % excepté So-Art et Santé : 75 % Sciences et CARTU : 71 %

CONCLUSION

À la lumière de l'investigation des résultats qui précèdent, on constate que les participants à recherche se sont constitués des représentations variées et multiples tant au plan de l'accompagnement d'étudiants qu'au plan de la formation requise pour mieux s'investir dans leur rôle d'étudiants mentors. Bien que des distinctions apparaissent à l'égard de certaines thématiques, la relation d'aide constitue sans équivoque une thématique qui rencontre un fort consensus et ce, tant au plan de l'accompagnement que de la formation. Ce rapprochement entre l'accompagnement et la formation semble d'ailleurs se manifester pour plusieurs thématiques. Le prochain chapitre vise justement à interpréter les représentations des 4 groupes de mentors telles qu'appréhendées dans le présent chapitre afin d'élucider comment les mentors définissent l'accompagnement d'étudiants et leurs besoins en termes de formation.

CHAPITRE 5
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent ayant exposé les représentations des étudiants mentors face aux deux principaux thèmes de cette thèse, à savoir leur rôle et leurs pratiques d'accompagnement et la formation requise pour assumer adéquatement ce rôle, ce présent chapitre présente les interprétations⁵² liées à ces représentations. Pour ce faire, le texte est divisé en trois parties principales, chacune d'elles permettant de tendre vers une proposition d'un référentiel de formation à l'intention des étudiants mentors. Pour chacune de ces parties, l'information est présentée en fonction de cette finalité et ce, selon trois catégories. D'abord la dimension justificative du mentorat étudiant (le pourquoi), ensuite la dimension formelle du mentorat en contexte universitaire (l'objet, le quoi) et enfin, la dimension fonctionnelle (le comment). Ainsi, pour identifier ce qui justifie le mentorat étudiant en contexte universitaire, une première partie met en relief les représentations des étudiants mentors à l'égard des facteurs contribuant à l'abandon des étudiants. La deuxième partie tente de répondre à la première question de la recherche, tout en situant les composantes selon les catégories précédentes, ce qui permet d'extraire une définition du mentorat étudiant en lien avec la définition proposée dans le cadre théorique de la présente thèse. La dernière partie vise à répondre à la deuxième question de la recherche en précisant les contenus de formation (l'objet) et la dimension fonctionnelle (le comment) de cette formation.

REPRÉSENTATIONS DES MENTORS RELATIVEMENT AUX FACTEURS CONTRIBUANT À L'ABANDON DES ÉTUDIANTS

Cette partie met en relief les représentations des étudiants mentors telles qu'elles sont apparues surtout à travers les deux premiers temps de la collecte de données,⁵³ en présentant comment les mentors se représentent les facteurs qui contribuent à l'abandon scolaire des étudiants de première année. Puisque la mise en place d'un programme de mentorat étudiant vise à favoriser l'intégration académique et sociale des étudiants à l'université et dans la même veine à diminuer l'abandon scolaire, il apparaît essentiel de mettre en exergue les représentations des étudiants mentors à l'égard de ce phénomène;

⁵² Puisque l'interprétation des données a favorisé l'émergence de nouvelles notions non exposées dans le cadre théorique, parce que non anticipées, elles sont présentées dans le présent chapitre. C'est notamment le cas des notions *style d'apprentissage*, *modélisation*, *réflexion* et *autoévaluation*.

⁵³ Quatorze mentors ont participé aux deux premiers temps de la collecte de données.

comment ils l'interprètent, pour ensuite identifier les incidences de ces représentations sur l'accompagnement offert aux étudiants de première année.

De façon globale, l'analyse des résultats montre qu'en ce qui concerne les besoins des étudiants de première année, les mentors⁵⁴ fournissent des explications en congruence avec celles qu'on retrouve dans les écrits portant sur le sujet. Ainsi, à l'instar de maints auteurs (Astin, Tsui et Avalos, 1996 ; Cuseo, 1991 ; De Ketele, 1993 ; Devlin et al., 1998 ; Faiers, 1998 ; Gardner, 1986 ; Langevin, 1996 ; Noël et Romainville, 1998 ; Romainville 2000a ; Sirota, 2003 ; Tinto, 1975, 1987, 1993), les mentors considèrent que les facteurs qui participent à rendre l'intégration et l'adaptation à l'université difficiles sont multiples et qu'ils peuvent être aussi bien cognitifs, sociaux que personnels. De fait, il semble que fort de leurs propres expériences d'étudiants, jumelées à leur vécu en tant que mentors, ils se sont construits une idée assez juste de la réalité des nouveaux étudiants et des enjeux auxquels ceux-ci sont confrontés.

Facteurs cognitifs

Essentiellement, en ce qui concerne les facteurs contribuant à l'échec (tableau 11), la majorité des mentors mentionnent que les étudiants ont besoin d'apprendre comment s'y prendre pour intégrer les contenus disciplinaires et pour ce faire, ils doivent développer une ou plusieurs stratégies d'apprentissage. Parmi celles-ci, pour 10 mentors, il s'agit principalement de stratégies qui correspondent, selon la catégorisation retenue dans le cadre théorique de la présente recherche, à des stratégies cognitives adaptées aux exigences de l'université, telles que la préparation aux examens, la prise de notes ou l'apprentissage de l'écrit. Outre ces stratégies cognitives, la gestion du temps, davantage considérée comme une stratégie de gestion des ressources par plusieurs auteurs (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996 ; Parmentier et Romainville, 1998 ; Ruph et Himech, 2000 ; Weinstein et Mayer, 1986), est considérée lacunaire, encore une fois, par 10 mentors.

⁵⁴ Le terme *mentor* est utilisé pour désigner l'étudiant mentor.

Ces constats à l'égard des stratégies d'apprentissage en général rejoignent ceux formulés par divers auteurs, notamment Bruneau, (1997) ; Devlin et al. (1998) ; Langevin, (1996) ; Noël et Parmentier, 1998 ; Grayson et Grayson, (2003) ; Gerbier et Sauvaître, (2003) ; Romainville, 2000a ; Ruph et Hrimech (2001). Ces derniers cautionnent aussi les représentations des 10 mentors qui estiment que l'écart qui prévaut entre les exigences de l'école secondaire et celles de l'université est grand et contribue également à l'échec des étudiants de première année.

De plus, à l'instar de Danner et al. (1999) et de Langevin (1996), ces mentors mentionnent que non seulement les exigences sur le plan conceptuel sont plus grandes, mais que la charge de travail et la vitesse à laquelle la matière est transmise ne rencontrent pas de commune mesure avec ce que les étudiants expérimentent avant leur entrée à l'université. À cet effet, 8 mentors indiquent aider les étudiants pour l'appropriation de la matière et ce, malgré le fait que ce rôle ne leur est pas dévolu, leur mandat étant davantage orienté vers l'aide méthodologique. D'ailleurs, on verra qu'ils souhaitent intervenir à leur guise au plan de l'appropriation de la matière en mariant le tutorat au mentorat, puisqu'ils estiment que les étudiants requièrent ce type de remédiation. Cette représentation est partagée par plusieurs auteurs (Alava et Clanet, 2000 ; Baudrit, 2000 ; Bruneau, 1997 ; Gerbier et Sauvaître, 2003 ; Noël et Parmentier, 1998 ; Noël et Romainville 1998 ; Seon et King, 1997 ; Topping, 1996) qui considèrent que l'appropriation du contenu constitue un des principaux besoins en termes d'accompagnement. Les résultats d'une étude (Fornasieri et al., 2003) effectuée auprès de 5 428 étudiants qui ont fait appel à du tutorat méthodologique et académique valide ce constat. Le besoin de soutien lié à l'appropriation des contenus de cours en vue des examens domine sur toutes autres demandes d'aide. Viennent ensuite les demandes associées au soutien méthodologique.

Facteurs sociaux

Alors que la majorité des mentors soulignent que les principaux facteurs d'échecs sont associés à l'apprentissage, seulement quatre d'entre eux indiquent des facteurs

sociaux comme principale source d'échec. Cette dernière thématique se trouve pourtant bien présente dans la littérature (Barefoot, Betsy et Fidler, 1996 ; Bean et Metzger, 1985 ; Langevin, 1996 ; Lussier, 1991 ; Raaheim, Wankowski et Radford, 1991 ; Romainville, 2000a ; Tait et Entwistle, 1996 ; Tinto, 1975). Cela peut s'expliquer par le fait que les mentors ont été invités à identifier seulement les principaux facteurs contribuant à l'échec des étudiants.

Parmi ces 4 mentors, seule Sophie du groupe de Santé mentionne que les difficultés d'adaptation peuvent être liées à l'isolement occasionné par l'éloignement de la famille ou de personnes significantes. À cet effet, Romainville (2000a) parle de rupture d'avec les anciens repères, rupture qui amène effectivement les étudiants à éprouver un « sentiment d'isolement, de solitude, voire d'anomie. En particulier dans les grands groupes (...) » (p.55). Dans le même ordre d'idées, 2 mentors indiquent aussi que les grandes classes et l'anonymat qui y est associé participent à accroître les difficultés d'adaptation de certains étudiants. Ces deux mentors ajoutent que ce contexte peu propice à l'établissement de liens sociaux est parfois amplifié par l'inaccessibilité des professeurs ou encore par la difficulté à établir des liens avec ces derniers étant donné le contexte d'apprentissage impersonnel dans lequel les étudiants de première année évoluent de plus en plus. À cet égard, certains auteurs (Jaasma et Koper, 2001 ; Kerks, 1995 ; Palkiewicz, 1997, Tinto, 1975, 1993) indiquent qu'une relation professeur/étudiant positive participe effectivement à la rétention des étudiants de première année, ainsi qu'au développement de leur image de soi positive (Noël et Romainville, 1998 ; Palkiewicz, 1997). À l'inverse un manque de disponibilité de la part des professeurs constitue un facteur qui contribue à l'abandon de certains étudiants. Enfin, seul un mentor des Sciences, Sean, indique que cet anonymat fait en sorte que les étudiants méconnaissent les différentes ressources disponibles pour les aider dans leur adaptation.

Facteurs personnels

En ce qui concerne les facteurs personnels, ce sont essentiellement les stratégies affectives telles que présentées dans le cadre théorique en référence aux travaux de

Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), Saint-Pierre (1991) ainsi que Ruph et Hrimech (2001), qui ressortent comme pouvant contribuer à l'échec des étudiants de première année. Ainsi, en premier lieu, ce sont des problèmes de motivation ainsi que des problèmes liés au stress, à l'anxiété et à la peur de l'échec, qui sont soulevés respectivement par 7 participants. Un manque de discipline personnelle est aussi souligné par 4 mentors alors que 2 autres rapportent que des problèmes de procrastination peuvent aussi interférer avec la réussite scolaire des étudiants.

Bien que seule Marie du CARTU souligne que le manque de confiance en soi peut être un facteur d'échec, il semble qu'effectivement la confiance en soi est un atout important à posséder pour gérer l'intégration à l'université. Tel que précisé par Romainville (2000a), cette confiance permet à l'étudiant « d'affronter et de dépasser d'éventuels échecs intermédiaires et elle contribue fortement à motiver l'étudiant au travail académique (...) » (p.53). D'autres auteurs (Baudrit, 2000 ; Bean et Metzger, 1985 ; Devlin et al., 1998 ; Tinto, 1987, 1993), considèrent aussi que les attributs individuels, dont la confiance en soi des étudiants, figurent parmi les facteurs de réussite qui participent à l'intégration et à la réussite scolaire des étudiants. Parmi ces attributs, les connaissances générales insuffisantes soulevées, entre autres par Bruneau (1997), Gerbier et Sauvaître (2003), Seon et King (1997) ainsi que par Tinto (1987), ont aussi été mentionnées par trois mentors, soit Sophie, Marie et Josée.

Enfin, un projet personnel imprécis est selon Sandra et Sophie un autre facteur contribuant à l'échec, ce qui est d'ailleurs corroboré par plusieurs auteurs, notamment Chenard (2005), Noël et Romainville (1998), Gerbier et Sauvaître (2003), Sirota (2003) et Tinto (1987). En lien avec le projet personnel indéterminé, Sean et Sandra estiment que la pression des parents à l'égard de leurs adolescents pour qu'ils effectuent des études dans des domaines très compétitifs ou socialement reconnus tels que la médecine, participe aussi à l'échec de certains étudiants de première année. Enfin, des difficultés financières, identifiées par Sean et Camille, apparaissent aussi selon différents auteurs (Bessay et al., 2000 ; Conway, 2001 ; Devlin et al., 1998 ; Grayson et Grayson, 2003) comme un facteur pouvant contribuer à l'abandon scolaire.

À la lumière de ce regard multiple posé par les mentors pour expliquer l'échec des étudiants de première année, il ressort que leurs représentations et celles trouvées dans la littérature présentent de nombreux points en commun, notamment en ce qui concerne les facteurs liés à l'apprentissage (stratégies d'apprentissage lacunaires, difficulté à s'approprier les contenus) et les facteurs personnels (motivation, discipline personnelle, stress, anxiété, peur de l'échec, connaissances insuffisantes, projets personnels imprécis, problèmes financiers). L'éclairage fourni par les analyses de construits de groupe portant sur l'accompagnement renforce l'idée que l'accompagnement se définit clairement à travers les dimensions scolaires et personnelles de l'étudiant, ce qui amène les mentors à distinguer les facteurs cognitifs et affectifs tout en mettant de l'avant leur coexistence. Celle-ci apparaît clairement à travers leurs représentations de chacune des thématiques traitées dans l'analyse de construits de groupe portant sur l'accompagnement.

La prochaine partie s'attache à poser un regard sur les représentations des étudiants à l'égard de leur rôle et leur pratique en interprétant chacune des thématiques constituant l'analyse de construits de groupe. Rappelons que toutes les thématiques d'accompagnement proposées aux participants lors de cette analyse ont émergé de l'investigation effectuée par un processus d'emboîtement, les trois premières collectes de données ayant contribué à déterminer les thématiques et les construits devant servir à l'analyse de construits de groupe, duquel découle l'interprétation des résultats finaux présentée dans ce chapitre.

PREMIÈRE QUESTION

La première question vise à identifier quelles sont les représentations qui guident les étudiants mentors dans leur rôle et leur pratique d'accompagnement d'étudiants faisant appel à leur aide. Les représentations des mentors révèlent que leur rôle et les pratiques d'accompagnement qui y sont associées se définissent à travers plusieurs modalités d'accompagnement jugées presque aussi importantes les unes que les autres (tableau 25). Afin d'identifier comment les mentors articulent chacune de ces thématiques entre elles et ce qu'elles représentent au plan de leur pratique, elles sont

exposées selon les caractéristiques qui les unissent, notamment en lien avec la catégorisation proposée en introduction à ce chapitre. Cependant, on verra que l'une et l'autre de ces catégories ne sont pas exclusives puisque la frontière entre les objets d'accompagnement et la mise en application de ceux-ci est souvent mince d'autant plus que le processus d'analyse de construits de groupe qui a permis d'appréhender les représentations des mentors se voulait une réflexion relative aux objets d'accompagnement et à leur pratique de manière combinée. Ce n'est donc qu'à l'examen des résultats que ces trois catégories ont émergé pour permettre de distinguer ce qui relève davantage de la dimension justificative de l'accompagnement, de la dimension formelle et enfin, de la dimension fonctionnelle.

Étant donné que la thématique *Intégration/Adaptation* à l'université constitue, selon les mentors, la raison principale (le justificatif) de l'implantation des programmes de mentorat à l'université, elle est présentée en premier lieu, suivie par les interprétations des thématiques relatives à la formalisation de l'accompagnement (l'objet). Il s'agit des thématiques *Combinaison tutorat/mentorat*, *Stratégies d'apprentissage*, lesquelles, pour les fins de l'interprétation, englobent les *Stratégies de rédaction*. Ces deux thématiques sont suivies par *Style d'apprentissage* et enfin, *Référer aux ressources de l'université*. Dans un dernier temps, les interprétations propres aux thématiques relevant de la dimension fonctionnelle de l'accompagnement sont présentées. Il s'agit des thématiques *Relation d'aide* et *l'Identification du problème* suivi de *Favoriser réflexion* et *Modélisation*.

Le mentorat étudiant : justification

Bien que la problématique de l'abandon amène généralement les auteurs à parler de l'intégration à l'université plutôt que d'adaptation, il semble que les différentes modalités d'accompagnement qu'ils proposent pour favoriser l'intégration des étudiants de première année visent justement à leur permettre de s'adapter à leur nouveau *métier*.

Ainsi, le terme *intégration*⁵⁵ utilisé par plusieurs auteurs, notamment par Alava et Clanet, 2000 ; Cartier et Langevin, 2001 ; Danner et al., 1999 ; Palkiewicz, 1997 ; Tinto, 1993 ; Topping, 1996) renvoie au fait que l'intégration à l'université constitue une période charnière, soit le premier semestre ou la première année à l'université, durant laquelle l'étudiant s'approprie les us et coutumes de l'université tant sur le plan académique que social. Pour sa part, le terme *adaptation* (Danner et al., 1999 ; Gerbier et Sauvaître, 2003 ; Philippe, Romainville et Willocq, 1997), moins utilisé, réfère plus spécifiquement au processus mis en place par l'étudiant pour s'acclimater, se familiariser et s'intégrer à son nouvel environnement scolaire (Legendre, 1993). Ce processus appelé *période d'initiation ou d'accommodation* (Coulon, 1997 ; Lapeyronie, 1992) ou *le temps de l'affiliation* par Romainville (2000a) est défini comme « l'acquisition progressive d'un statut nouveau » (p.56) au regard duquel l'étudiant apprend à s'y retrouver à travers les règles et les exigences de l'université. C'est, semble-t-il, ce processus d'adaptation qui interpelle les mentors lorsqu'ils parlent de l'importance d'aider les étudiants à s'intégrer à l'université.

Ainsi, la thématique intitulée *Intégration/Adaptation à l'université* englobe une représentation générale de l'accompagnement construite par les mentors qui peut essentiellement se définir comme suit⁵⁶ : accompagner les étudiants dans leur processus d'adaptation et d'ajustement au milieu universitaire, aider les étudiants à se familiariser avec le nouveau milieu scolaire, ses règles, ses exigences, les aider à concilier leurs études et leur réalité extérieure à l'université. De cette définition découle des pratiques concrètes, telles qu'aider les étudiants à préciser leur projet d'études, les conseiller sur les possibilités de changement de cours et les responsabiliser face à leurs études. Ainsi, selon les mentors l'intégration à l'université relève d'un processus d'adaptation qui, tel que précisé, par certains auteurs (Danner et al., 1999 ; Sauvaître et Gerbier, 2003, Romainville, 2000a), dépasse les urgences des premiers jours renvoyant à des problèmes

⁵⁵ Certains auteurs, (Alava et al. 2000 ; Danner et al. 1999 ; Romainville, 2000a), utilisent le terme *insertion* plutôt *d'intégration* pour discuter du phénomène de l'échec et/ou de l'abandon des étudiants de première année.

⁵⁶ Les contenus propres aux différentes thématiques sont présentés en appendice D sous forme de liste. Tel que mentionné dans le chapitre précédent, cette liste est issue des analyses de construits personnels. Elle a été proposée aux participants pour effectuer l'analyse de construits de groupe.

d'ajustement de tout ordre, lesquels s'ils ne sont pas résolus à l'intérieur de la première année peuvent contribuer à l'abandon des étudiants. Les représentations des mentors qui se dégagent lorsqu'ils sont invités à préciser les caractéristiques propres à cette thématique sont exposées ici.

D'abord, tous les groupes de mentors estiment qu'il s'agit d'une thématique importante (tableau 25) ce qui se traduit par l'idée que les étudiants ont besoin d'être accompagnés de façon globale. De fait, en relation avec ce qui précède, les 4 groupes mentionnent, chacun à leur manière, que ce sont les défis soulevés par l'intégration et l'adaptation à l'université, lesquels contribuent fortement à l'abandon, qui constituent la raison d'être du mentorat. Cette représentation est appuyée par plusieurs auteurs (Barnier, 2001 ; Langevin, 1996 ; Langevin et Villeneuve, 1997 ; Noël et Romainville, 1998 ; Palkiewicz, 1997 ; Ruph et Hrimech, 2001) qui, reconnaissant les difficultés des étudiants de première année, jugent nécessaire et urgent d'instaurer des mesures d'encadrement aptes à leur servir d'appui. L'entraide par les pairs est l'une de ces mesures de soutien.

Ainsi, cette thématique renvoie au fait que, pour les mentors, l'intégration des étudiants de première année passe par un processus d'adaptation et que leur rôle consiste à favoriser ce dernier. Les propos des mentors de So-Art rendent bien cette idée, laquelle est d'ailleurs partagée par les 4 groupes :

Il est très important de s'assurer que l'étudiant est bien durant sa première année à l'université. C'est là que c'est le plus difficile. C'est là qu'il a le plus besoin d'être accompagné. C'est pour cela qu'on est là. Plein de difficultés relèvent de cela. C'est un cap à passer. Les défis sont grands. Il faut apprendre les règles de l'université, s'adapter à chacun des profs et réussir tous les cours.

À ce titre, tel que précisé par Romainville (2000a), s'intégrer et « réussir à l'université passerait donc par un processus d'affiliation institutionnelle et intellectuelle. À côté de la maîtrise des contenus universitaires, une carrière étudiante réussie exigerait une capacité de s'insérer activement dans ce nouveau monde, à en comprendre les codes, les exigences implicites, à en maîtriser rapidement les routines » (p.55). Selon les 4 groupes de mentors, l'accompagnement apte à favoriser cette intégration peut prendre

plusieurs formes puisque les raisons motivant les demandes d'aide sont multiples. À cet égard, la réflexion, qui a eu cours durant l'analyse de construits de groupe met encore une fois en relief que les raisons pour lesquelles les étudiants demandent de l'aide relèvent surtout des difficultés académiques ou personnelles, voire affectives. Toutes ces raisons sont directement liées aux facteurs contribuant à l'échec tels qu'exposés précédemment. Ainsi, les étudiants peuvent avoir besoin d'être référés à d'autres ressources de l'université. Ils peuvent avoir besoin d'aide pour régler des problèmes personnels, pour apprendre à gérer leur stress, pour développer des stratégies d'apprentissage adaptées au milieu universitaire, pour devenir efficace en l'appropriation de la matière, etc.

Puisque que la thématique *Intégration/Adaptation à l'université* réfère à plusieurs types de défis ou de problèmes, les mentors éprouvent de la difficulté à distinguer ce qui paraît le plus prioritaire entre l'appui lié à cette thématique et l'appui lié aux autres thématiques, notamment *les Stratégies d'apprentissage, les Stratégies de rédaction, le Style d'apprentissage et Référer à d'autres ressources*. Selon leurs propos, tout est relié. Seules les étudiantes mentors du CARTU se distinguent un peu, précisant que leur priorité consiste à accompagner au plan de l'écrit. Cette priorité ne les empêche cependant pas de comprendre que les problèmes associés à l'écrit peuvent parfois provenir d'une difficulté d'adaptation plus vaste occasionnée par exemple, par un retour aux études après plusieurs années d'interruption.

Par ailleurs, puisque l'étendue des besoins varie d'un étudiant à l'autre, phénomène que tous les mentors reconnaissent d'emblée, ils mentionnent que le nombre de rencontres pour aider les étudiants à s'adapter à l'université peut aller d'une seule rencontre à plusieurs. Ce point corrobore les dires de Phillips-Jones (1982) alors qu'il précise qu'en contexte de mentorat, l'aide apportée aux mentorés peut comprendre des actions ponctuelles et parfois brèves, sans pour autant que le nombre de rencontres ne soit décidé à l'avance ou qu'il ne s'agisse d'un accompagnement de longue haleine (Houde, 1995).

Enfin, les quatre groupes partagent un consensus fort qui désigne l'aide relative au défi que pose l'intégration et l'adaptation à l'université comme relevant davantage de la dimension affective que cognitive de la personne puisque, peu importe les difficultés rencontrées, l'émotivité entre toujours en jeu. À ce titre, ils préconisent un accompagnement qui se cristallise autour des dimensions scolaires et personnelles.

En somme, on constate que les 4 groupes de mentors estiment que les étudiants présentent des difficultés à s'intégrer à l'université et que l'importance de ces difficultés justifie un besoin d'accompagnement, notamment lors de la première année universitaire. À cet égard, les mentors confirment que leur rôle consiste à favoriser cette intégration et cette adaptation. Ainsi, le mentorat étudiant s'installe comme un dispositif d'accompagnement important pour les étudiants de première année. Toutefois, pour actualiser ce programme, certaines modalités d'accompagnement paraissent prioritaires et certaines considérations doivent être prises en compte. La prochaine section se penche sur ces modalités et ces considérations, lesquelles renvoient à la dimension formelle de l'accompagnement.

Le mentorat étudiant : dimension formelle

Cette section expose les thématiques (les objets) d'accompagnement telles que définies par les mentors à travers la collecte de données. Puisque la thématique *Combinaison tutorat/mentorat* renvoie à tous les autres objets d'accompagnement, elle est d'abord présentée.

A. Combinaison tutorat et mentorat

À l'examen de la thématique intitulée *Combinaison tutorat/mentorat*, on s'aperçoit que les 4 groupes de mentors partagent des représentations très similaires et que celles-ci se sont construites au fil de leurs réflexions. Alors qu'au point de départ, lors des entrevues semi-structurées (tableau 16), seulement 4 participants ont évoqué la nécessité de jumeler le tutorat et le mentorat, lors de l'analyse de construits personnels

(tableau 19), ce sont 9 des 11 mentors qui perçoivent le tutorat comme une dimension importante de l'accompagnement et ce, bien que le tutorat, défini en termes d'appui à la maîtrise des contenus, ne fasse pas partie de leur mandat. Cette représentation qui a évolué et qui s'est confirmée au cours de la collecte des données semble d'autant plus surprenante que les mentors ont été prévenus, par les coordonnateurs de leur programme respectif, de ne pas fournir d'aide aux étudiants relativement à la maîtrise des contenus (tutorat), ce rôle étant dévolu à des tuteurs payés à cette fin.

Il semble que la réflexion qui a amené les mentors à souscrire au jumelage du tutorat et du mentorat n'est pas étrangère au débat qu'on retrouve dans les écrits portant sur le sujet, notamment pour définir les différents types d'entraide par les pairs (Barnier, 2001 ; Bédouret, 2003 ; Palkiewicz, 1997), pour décrire et distinguer les modèles de tutorat (Baudrit, 2000 ; Lawson, 1989) et surtout pour définir et conceptualiser le mentorat (Jacobi, 1991). À cet égard, Rodger et Tremblay (2003) précisent que la littérature ne présente toujours pas une définition univoque du mentorat en milieu postsecondaire. Pour leur part, les mentors semblent réserver le terme tutorat pour toute aide liée à la maîtrise des contenus scolaires, ce qui correspond à la définition la plus couramment utilisée dans les pays anglo-saxons (Beaudrit, 2000). L'utilisation du terme mentorat réfère davantage à la définition de Carr (1984) proposée pour définir toute forme d'entraide par les pairs, mettant l'accent sur le soutien personnel, l'appui psychologique, la résolution de problème et l'apprentissage de stratégies d'apprentissage. C'est ainsi que les mentors défendent une perspective de l'encadrement qui jumelle à la fois le travail au plan de l'appropriation des contenus et un accompagnement au plan du développement global des étudiants afin de les aider à construire les bases de leur réussite (Gilbert et al., 1997).

Ainsi, même si les 4 groupes de mentors estiment que l'aide à l'appropriation des contenus est un peu moins importante et moins prioritaire que les pratiques qui réfèrent davantage au mentorat, tous sont d'accord pour dire que cela représente, sans équivoque,

un aspect important à intégrer dans l'aide offerte aux étudiants. D'ailleurs, selon Sean⁵⁷, il s'agit d'une belle porte d'entrée pour établir la relation et ensuite travailler les autres dimensions associées à l'apprentissage, notamment les stratégies d'apprentissage. Pour leur part, les mentors de So-Art croient qu'il est important d'aider les étudiants à s'appropriier les contenus en autant que les mentors disposent des connaissances requises. Dans le même ordre d'idées, lors des entrevues semi-structurées, 5 participants indiquent qu'une bonne connaissance du domaine d'études constitue une qualité essentielle à posséder. Cet aspect est d'ailleurs souligné par Wunsch (1994) pour qui une connaissance approfondie du domaine d'étude est essentielle pour accompagner les étudiants à intégrer la matière. Seules les mentors du groupe de Santé démontrent un peu plus d'ambivalence à l'égard de la dimension du tutorat précisant que c'est important, mais que ce n'est pas pour cela qu'elles ont été embauchées, renforçant ainsi l'idée mentionnée précédemment à l'égard des tuteurs dont c'est le rôle premier.

Lorsqu'il s'agit de caractériser le type d'accompagnement associé au jumelage du tutorat et du mentorat (tableau 25), les mentors indiquent que le mentorat renvoie davantage à la dimension *affective* de l'étudiant alors que le tutorat réfère à la dimension plus *cognitive*. Ces représentations polarisées qui différencient leurs pratiques liées au mentorat de celles du tutorat apparaissent aussi lorsqu'il s'agit de distinguer s'il s'agit d'une modalité d'accompagnement *pratique ou théorique*. On constate que pour deux groupes de mentors, c'est *plus théorique* lorsqu'il s'agit de tutorat puisque cela réfère à l'appropriation des contenus et *plus pratique* lorsque c'est du mentorat. Pour les deux autres groupes, soit So-Art et Santé, peu importent les raisons de l'accompagnement, celui-ci doit jumeler la *théorie et la pratique* puisqu'il est essentiel d'aider les étudiants tant au plan de la compréhension que de son application concrète.

Cette combinaison de la *théorie* et de la *pratique* est aussi présente dans les représentations de certains mentors lorsqu'ils sont invités à préciser comment ils aident les étudiants à s'appropriier la matière (tableau 12). Parmi les 8 mentors qui offrent une

⁵⁷ On se souviendra que, lors de l'entrevue semi-structurée, Sean avait mentionné ne pas aider personnellement les étudiants pour l'appropriation des contenus, préférant les référer à des tuteurs.

aide aux étudiants en ce sens, 5 précisent le besoin de les aider à faire le lien entre la théorie et la pratique. Pour ce faire, les mentors indiquent qu'ils posent des questions aux étudiants afin d'initier le travail à partir de ce qu'ils comprennent et ne comprennent pas de la matière. Cette façon d'encourager l'étudiant à expliquer ce qu'il comprend de la matière et comment il l'interprète, renvoie au concept de la zone proximale de développement développé par Vygostki (1934/1998), lequel concept permet d'expliquer comment un apprenant parvient, avec un minimum d'aide, à résoudre un problème ou à parfaire un savoir en s'appuyant sur ses propres connaissances et habiletés de base. Selon les mentors, il s'agit de mettre en place un guidage qui amène les étudiants à être actifs dans la construction de leur propre connaissance en évitant, entre autres, de leur donner la réponse. On verra plus avant que pour ce faire, les quatre groupes de mentors proposent d'accompagner les étudiants dans un processus de réflexion qui peut certainement être mis en lien avec une pratique d'accompagnement métacognitif visant l'autorégulation des apprentissages.

En somme, en mettant de l'avant l'idée que l'appropriation du contenu est à intégrer à un accompagnement global, les mentors s'associent à une pensée répandue dans les études propres à la pédagogie universitaire (Cartier et Langevin, 2001 ; Hattie, Biggs et Purdie, 1996 ; Kaldeway et Korthagen, 1995 ; Lawson, 1989 ; Mann, 1998 ; Noël et Romainville, 1998 ; Romainville, 2000a ; Ruph et Hrimech, 2001 ; Topping, 1996) à l'effet que les mesures d'aide susceptibles de soutenir l'étudiant dans l'appropriation de leur *métier* doivent englober les dimensions affectives, cognitives et métacognitives de l'apprentissage. Selon Danner et al. (1999), cela signifie que

les séances d'accompagnement doivent permettre aux étudiants d'obtenir ou de raffermir une image positive d'eux-mêmes en situation d'apprentissage, de parfaire leurs méthodes de travail au regard des exigences du travail universitaire, de développer des compétences cognitives et instrumentales, de répondre à des besoins concernant des difficultés rencontrées dans les disciplines enseignées (...). L'initiation au métier d'étudiant passe (...) par le développement de capacités métacognitives et l'apprentissage à l'autonomie dans son travail (p. 252-253).

La prochaine section s'attache à interpréter les représentations des mentors relatives à l'une des composantes de ce type d'accompagnement, soit les méthodes de travail. Dans la présente thèse, elles correspondent aux *Stratégies d'apprentissage* et aux *Stratégies de rédaction*.

B. Stratégies d'apprentissage et stratégies de rédaction

Tel que défini dans le cadre théorique, les stratégies d'apprentissage nécessaires à la réussite en contexte universitaire correspondent à 4 catégories, lesquelles relèvent d'une classification effectuée par plusieurs auteurs, notamment Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier 1996 ; Bruneau 1997 ; Dansereau, 1985 ; Parmentier et Romainville, 1998; Romainville, 2000a ; Ruph et Hrimech 20001 ; Saint-Pierre, 1991 ; Weinstein et Mayer, 1986. Il s'agit des stratégies *affectives, cognitives, de gestion des ressources et métacognitives*. Bien qu'en référence à la définition retenue dans le chapitre précédent (p.236-237), les stratégies d'écriture sont à mettre en lien avec ces stratégies dans la mesure où le processus d'écriture nécessite des stratégies cognitives de planification, de rédaction et de révision ainsi que des stratégies métacognitives de contrôle et d'autorégulation, elles s'en distinguent aussi parce que l'apprentissage de l'écrit renvoie à des connaissances discursives spécifiques. Celles-ci, selon Legendre (1993), portent sur « les trois codes : graphique, orthographique et syntaxique, et sur les caractéristiques structurelles et linguistiques des divers types de textes » (p. 428). Outre ces spécificités qui contribuent à faire en sorte que les stratégies d'écriture réfèrent à une modalité d'accompagnement à part entière, une autre considération est à prendre en compte, soit le fait que pour les mentors du CARTU l'aide à la rédaction constitue leur rôle principal. Pour ces deux raisons, les représentations relatives aux stratégies d'apprentissage et aux stratégies de rédaction sont traitées en parallèle et de manière différenciée.

1. Stratégies d'apprentissage

La première section de ce chapitre a permis de mettre en relief que, selon les mentors, les facteurs contribuant à l'échec et à l'abandon scolaire des étudiants relèvent

principalement d'une méconnaissance des stratégies d'apprentissage adaptées au contexte universitaire. Cela explique que l'aide au développement de ces stratégies consiste en un aspect important du rôle des mentors. Lors de l'entrevue semi-structurée (tableau 13), 7 des 14 mentors précisent que le développement de stratégies d'apprentissage correspond à une composante importante de leur rôle, alors que 10 d'entre eux mentionnent accompagner en ce sens (tableau 12). Une étude (Annoot et al., 2003) menée auprès de 42 tuteurs confirme qu'effectivement le tutorat méthodologique s'avère être une composante essentielle de leur rôle.

L'analyse de construits de groupe corrobore aussi ce constat (tableau 25). Trois groupes de mentors précisent que les stratégies d'apprentissage sont une modalité d'accompagnement importante puisque les stratégies utilisées par les étudiants leur apparaissent lacunaires et plus ou moins adaptées au contexte universitaire. Seules les étudiantes mentors du CARTU sont plus conservatrices à l'égard de l'importance accordée aux stratégies d'apprentissage étant donné qu'elles accompagnent moins à cet égard.

Toutefois, lorsqu'on s'attarde à examiner les résultats issus de l'analyse des entrevues semi-structurées (tableau 12), on constate que les mentors accompagnent surtout à l'égard de stratégies qui réfèrent aux *catégories des stratégies cognitives* (préparation aux examens, lecture efficace, prise de notes, rédaction des travaux) et de *gestion de ressources*, notamment la gestion du temps. Cette dernière est d'ailleurs la stratégie au regard de laquelle les mentors constatent qu'ils accompagnent le plus. Chenard (2005) corrobore ce constat à travers les résultats d'une enquête menée par Light (2001) auprès de 1 600 étudiants de premier cycle, afin d'identifier « le milieu de formation qui correspondrait *selon eux*, le mieux à leurs besoins » (p.80). Or, selon Chenard, les étudiants précisent que le développement de stratégies (d'étude, de travail en groupe, de gestion du temps, etc.) constitue un apprentissage nécessaire à l'appropriation de leur *métier étudiant*. Parmi ces stratégies, la gestion du temps apparaît prioritaire dans la mesure où l'université amène l'individu à devoir modifier de façon importante ses stratégies de gestion de temps. Selon ce même auteur, « cela doit s'apprendre. Cela est

rarement un acquis » (p. 81). Dans le même ordre d'idées, Pagan et Edwards-Wilson (2003) précisent que les méthodes d'études correspondent à la dimension la plus importante à développer chez les étudiants, un propos qui abonde dans le sens des travaux d'Alava (2000), de Ryan et Glenn (2003) et de Tinto (1993) qui estiment que le développement des méthodes d'étude joue un rôle primordial au plan de la réussite scolaire des étudiants.

En ce qui concerne la catégorie des *stratégies affectives*, à l'examen des entrevues semi-structurées, on remarque que 12 mentors évoquent, comme facteurs participant à l'abandon scolaire (tableau 11), des difficultés relatives aux *stratégies affectives*, telles que celles permettant le contrôle de la motivation, du stress et de l'anxiété. Or, seulement deux d'entre eux disent intervenir au plan de la gestion du stress (tableau 12). Deux facteurs semblent pouvoir expliquer cette contradiction. D'abord, tel que rapporté par Sophie, les mentors ont fortement tendance à référer les étudiants au Service de counselling dès que leurs problèmes relèvent de l'affectivité. Ensuite, la formation qu'ils reçoivent a surtout été orientée vers des contenus correspondant aux stratégies cognitives. Ces constats contribuent à alimenter le questionnement relatif à la formation soulevé par les auteurs qui considèrent essentiel que les mentors soient formés en relation d'aide (Baudrit, 2000 ; Devlin et al., 1998 ; Wunsch, 1994). Ainsi, bien que les mentors reconnaissent que les étudiants ont besoin de développer des stratégies relevant de la *catégorie affective*, ils ne les accompagnent pas nécessairement en ce sens, soit faute de connaissance ou parce qu'ils craignent d'outrepasser les responsabilités liées à leur rôle. Cette reconnaissance apparaît aussi à l'examen des analyses de construits de groupe, alors que les 4 groupes indiquent se soucier tout particulièrement des stratégies affectives associées à la gestion du stress et à la motivation, sans pour autant, encore une fois, préciser comment ils accompagnent les étudiants. Les propos du groupe de So-Art en témoignent.

(...) le stress et la motivation sont des stratégies particulièrement difficiles et longues à développer pour certains étudiants (...) surtout pour les étudiants de première année.

Dans une autre optique, bien que les 4 groupes de mentors indiquent que les stratégies d'apprentissage constituent une modalité d'accompagnement relativement importante (tableau 25), on apprend peu sur les activités spécifiques et sur leur savoir-faire praxique (Alava et Clanet, 2000) d'accompagnement auxquels ils font appel lors des rencontres avec les étudiants. De fait, ils ne font que mentionner l'utilisation combinée de la *théorie et de la pratique* pour permettre aux étudiants de comprendre l'utilité de la stratégie proposée et leur apprendre à l'appliquer concrètement en leur montrant à le faire. Cette façon vague de décrire leur pratique apparaît aussi dans d'autres occasions tout au cours de l'analyse de construits. Selon Alava et Clanet, cela illustre que les mentors manquent de repères pour situer leur pratique, celle-ci étant rarement associée à des objectifs et à des contenus précis, leur rôle étant lui-même souvent mal défini.

Par ailleurs, puisque la thématique *Stratégies d'apprentissage* comporte de nombreuses stratégies et qu'un même étudiant peut avoir besoin de plusieurs rencontres pour consolider une stratégie ou encore solliciter de l'aide pour plus d'une stratégie, 3 groupes de mentors considèrent qu'il s'agit d'un accompagnement qui s'effectue sur plusieurs rencontres. Seules les mentors du CARTU estiment qu'il s'agit d'un accompagnement ponctuel puisque selon leurs propos, elles aident peu les étudiants au plan du développement des stratégies d'apprentissage sauf peut-être en ce qui concerne la gestion du temps et du stress ainsi que la motivation. L'accompagnement relatif à ces stratégies est alors intégré à leur pratique d'aide à la rédaction des travaux universitaires. Cette façon d'aider les étudiants à développer ces stratégies en parallèle à une situation réelle d'apprentissage, notamment à travers l'écrit, renvoie à la conception partagée par plusieurs auteurs (Cartier et Langevin, 2001 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Tardif, 1997) qui nous font prendre conscience que pour maximiser l'apprentissage et son transfert, l'objet d'accompagnement doit être signifiant et contextualisé.

2. Stratégies de rédaction

Toujours en ce qui concerne les stratégies de rédaction, l'analyse de construits de groupe (tableau 25) a démontré que pour les mentors du CARTU, il s'agit de la

thématique la plus importante puisque leur mandat consiste, d'abord et avant tout, à former les étudiants au processus d'écriture. À l'opposé, le groupe des Sciences est le plus réfractaire à ce type d'accompagnement étant donné que l'habileté à écrire correctement ne présente pas une exigence de leur faculté, d'autant plus que les activités d'apprentissage propres à l'écrit se résument presque exclusivement à la rédaction des rapports de laboratoire. Pour leur part, les mentors de So-Art et de Santé estiment qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement aussi importante que les autres stratégies d'apprentissage, même si elles accompagnent peu au plan de l'écrit, cela relevant davantage selon leurs propos, du rôle des mentors du CARTU. Toutefois, on constate que les mentors de So-Art mentionnent que si elles possèdent les habiletés et les connaissances pour aider les étudiants en ce sens, elles ne voient aucune raison de ne pas le faire. Dans cette perspective, elles disent vouloir éviter aux étudiants de devoir rencontrer plusieurs intervenants tout en reconnaissant l'impératif de respecter leurs limites et de référer lorsque cela s'avère nécessaire.

Lorsqu'il s'agit de préciser s'il s'agit d'un accompagnement *théorique ou pratique*, les 3 groupes qui préconisent le développement des stratégies de rédaction indiquent qu'il s'agit des deux à la fois. Pour les étudiantes mentors de So-Art et de Santé, la dimension pratique semble surtout référer au processus d'écriture; *accompagner à faire un plan, à identifier le sujet, à structurer et organiser les idées*, alors qu'elles considèrent plus théorique l'appui en lien avec les codes *grammaticaux et orthographiques*. Pour les mentors du CARTU la distinction entre la *théorie et la pratique* semble se résumer à *nommer* aux étudiants les règles de grammaire et les procédures propres à la syntaxe et à leur montrer comment *appliquer* ces règles et ces procédures. Bien que les mentors tentent de préciser à quoi réfère un accompagnement *théorique et pratique*, encore une fois, on observe une certaine ambiguïté ou un manque de précision dans leurs propos pour définir ce construit et ce, même si on est à même de constater qu'ils ont une idée assez juste des composantes propres à l'écriture, lesquelles, tel que déjà mentionné, relèvent à la fois des stratégies cognitives (faire un plan, faire un remue-méninges, structurer un texte) et des connaissances discursives portant sur les codes syntaxique, orthographique et grammatical (Legendre, 1993). Ainsi, il semble bien

y avoir une volonté réelle d'amalgamer la pratique et la théorie, mais l'analyse de construits de groupes n'a pas permis de préciser concrètement leur démarche, ce qui peut s'expliquer soit par le fait que le construit *pratique/théorique* ne les incite pas à approfondir en ce sens soit parce que, tel que déjà mentionné, les mentors manquent de repères au plan de leur savoir-faire praxique (Alava et Clanet, 2000). Ce manque de repères apparaît aussi lorsque les mentors sont amenés à préciser leurs représentations à l'égard de la thématique *Style d'apprentissage*, laquelle s'inscrit comme un autre objet d'accompagnement.

C. Style d'apprentissage

La thématique *Style d'apprentissage* apparaît un peu à l'écart des autres thématiques dans la mesure où elle est considérée la moins importante (tableau 25), notamment pour les mentors du groupe des Sciences et du CARTU et relativement importante pour les deux autres groupes. L'interprétation qui suit tente de mettre en relief comment les mentors se représentent cette thématique en la présentant d'abord à partir des entrevues semi-structurées et des analyses de construits personnels et ensuite, en référence aux analyses de construits de groupe.

À l'analyse des entrevues semi-structurées (tableau 12)⁵⁸ et des analyses de construits personnels (tableau 21), on constate que ce sont respectivement 5 et 4 mentors qui conseillent les étudiants en fonction des différents styles d'apprentissage. Essentiellement, les interventions inhérentes au style d'apprentissage se traduisent par le souci de proposer des *trucs* qui respectent les différences individuelles. La majorité des conseils prodigués prend surtout en considération le style (kinesthésique, visuel, verbal, auditif) des étudiants, ce qui amène des suggestions telles que lire en prenant des notes, mémoriser en se parlant à voix haute, se construire des schémas, étudier individuellement ou en groupe, etc. On constate aussi que les mentors offrent des conseils qui relèvent de processus cognitifs, tel que se parler ou revoir dans sa tête les informations à mémoriser,

⁵⁸ Les conseils relatifs au style d'apprentissage apparaissent sous la thématique intitulée *Préparation aux examens*.

ou encore mémoriser en se parlant à voix haute, redire, revoir les contenus jusqu'à ce qu'il y ait intégration. Ainsi, ces mentors démontrent qu'ils se représentent l'échec ou la réussite en fonction des modalités mises en place par les étudiants pour percevoir, stocker, traiter et rendre l'information. Cette représentation trouve une résonance dans la littérature, alors que selon Charlier (2003), « la notion de style d'apprentissage repose sur l'idée que les apprenants ont des manières différentes d'apprendre » (p. 9) et que celles-ci interfèrent avec leur réussite scolaire.

Par ailleurs, la réflexion qui a eu cours durant l'analyse de construits de groupe met en exergue le fait que pour les mentors des Sciences et ceux du CARTU, il n'est pas simple de situer l'importance du style d'apprentissage comme modalité d'accompagnement. Malgré cette difficulté, à l'instar des deux autres groupes, ils en arrivent à conclure que la prise en compte du style d'apprentissage peut représenter un atout puisque les difficultés rencontrées par les étudiants peuvent être liées à un style d'apprentissage plus ou moins adapté au contexte d'apprentissage ou à une sous-utilisation de stratégies adéquates. En conséquence, les 4 groupes indiquent que l'identification du style d'apprentissage leur permet de guider les étudiants vers l'utilisation des *stratégies* ou des *façons de faire* les mieux adaptées. En considérant qu'il est possible pour les étudiants de modifier et d'ajuster leur style d'apprentissage, les mentors adhèrent à une représentation dynamique de la notion du style d'apprentissage, rejoignant ainsi la définition de Legendre (1993) qui entend par style d'apprentissage un « mode préférentiel modifiable via lequel le sujet aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser ou, tout simplement, réagir dans une situation pédagogique (...) » (p.1196). Par ailleurs, l'utilisation fréquente et alternée des termes *stratégies*, *façons de faire* et *style d'apprentissage* tels qu'en témoignent les verbatims suivants, laisse croire que les mentors ont peine à différencier la notion du *style d'apprentissage* de la notion de *stratégies*.

Il est important d'une fois à l'autre de vérifier si l'étudiant n'a pas différentes façons de faire les choses, selon l'activité qu'il a à accomplir. Il est nécessaire de référer à ses stratégies, au style d'apprentissage. Le mettre en lien, le rendre conscient de ses stratégies d'apprentissage. (...) Il ne faut pas juste identifier le

style au début. On peut avoir à y revenir, à aider l'étudiant à faire des liens (So-Art).

On utilise un questionnaire, on pose des questions, et puis ensuite on explique à l'étudiant ce que cela signifie pour lui, ce qu'il peut faire pour s'améliorer, changer ses stratégies, son style d'apprentissage (Sciences).

Dans un premier temps, j'utilise un questionnaire pour poser des questions basées sur la théorie, pour identifier les façons de faire, les stratégies. Ensuite je propose des stratégies, des manières de faire pratiques (CARTU).

Cette relative confusion est certainement à mettre en lien avec les interprétations diversifiées portant sur le concept du style d'apprentissage (Bourgeois, 2003 ; Charlier, 2003 ; Chevrier, Fortin, Leblanc et Thériault, 2000). Tel que précisé par Bourgeois, « non seulement les catégories utilisées dans les typologies ne sont pas toujours clairement distinctes et définies, mais il en va aussi de même pour le concept même de *style d'apprentissage*, par rapport à des concepts proches comme style cognitif, approche d'apprentissage ou préférence d'apprentissage » (p. 31).

Bien que les 4 groupes estiment que le style d'apprentissage peut être à considérer lors de l'accompagnement, 3 groupes estiment qu'il s'agit d'un accompagnement ponctuel, ce qui se traduit par un accompagnement nécessitant très probablement une seule rencontre. Un seul groupe, So-Art, estime qu'on doit y revenir plus d'une fois et que les interventions propres au style d'apprentissage sont à mettre en relation avec les stratégies d'apprentissage. Cette façon de se représenter de façon *continue ou ponctuelle* l'accompagnement relatif aux styles d'apprentissage semble pouvoir être mise en lien avec leur manière de décrire comment à travers le construit *théorique et pratique*, les 4 groupes accompagnent concrètement les étudiants. Il ressort que les étudiantes mentors de So-Art sont seules à préciser qu'elles questionnent les étudiants sur leurs expériences d'études antérieures et actuelles en vue d'aider les étudiants à prendre conscience de leur propre fonctionnement. Elles sont aussi les seules à indiquer qu'elles favorisent la mise en relation du style d'apprentissage à d'autres stratégies d'apprentissage permettant ainsi aux étudiants de maximiser leurs efforts et l'efficacité de leurs apprentissages. En ce qui concerne les 3 autres groupes, leurs propos permettent de découvrir que l'aspect pratique de leur accompagnement se traduit essentiellement à proposer aux étudiants de répondre

à un questionnaire qui établira leur style d'apprentissage. Pour sa part, l'aspect théorique renvoie à l'explication des résultats de ce questionnaire pour ensuite amener l'étudiant à faire des liens par rapport à son propre fonctionnement et l'inciter à d'adopter *d'autres stratégies, d'autres façons de faire*.

Ces deux manières d'accompagner réfèrent à deux représentations distinctes de la notion de style d'apprentissage et de l'accompagnement qui y est associé. D'une part, en se représentant l'accompagnement propre au style d'apprentissage de connivence avec les stratégies d'apprentissage, les mentors de So-Art nous renvoient à la notion *d'approche d'étude* qui s'intéresse « moins aux caractéristiques *dispositionnelles* des individus en situation d'apprentissage qu'à ce qu'ils font, leur mode d'activité en situation, c'est-à-dire lorsqu'ils sont confrontés à une tâche spécifique, en interaction avec un environnement pédagogique donné (...) ». En ce sens, selon Bourgeois (2003), « les approches d'étude sont parfois assimilées à des stratégies d'apprentissage » (p.35). L'accompagnement vise non pas à définir l'étudiant à travers un style, mais à le mettre en position de découvrir différentes stratégies et à utiliser celles qui conviennent le mieux selon le contexte d'apprentissage (Ibid.).

D'autre part, bien que les 3 autres groupes estiment aussi que l'identification du style d'apprentissage permet aux étudiants d'apprendre à enrichir leur fonctionnement en situation d'apprentissage, l'accompagnement qu'ils proposent en utilisant un instrument de mesure⁵⁹, qui explore une ou des caractéristiques *dispositionnelles* relatives à un domaine particulier du style d'apprentissage, semble moins propice à favoriser une prise de conscience susceptible de permettre à l'étudiant d'élargir ses manières de faire. Tel que mentionné par Legendre (1993), non seulement chaque instrument rencontre des limites tant sur le plan méthodologique, psychométrique qu'au plan des fondements théoriques qui les sous-tendent, il « n'explore qu'un domaine différent du style d'apprentissage selon la définition des chercheurs » (p.1198). Ainsi, les informations révélées par l'entremise d'un questionnaire ne représentent qu'un portrait restreint et ponctuel de la personne. D'ailleurs, selon Bourgeois (2003), leur utilisation n'est pas sans

⁵⁹ Les mentors ne précisent pas le type de questionnaire utilisé.

poser le problème de la *stigmatisation* qu'ils peuvent entraîner, surtout lorsqu'ils sont utilisés avec peu de connaissances ou de repères tant théoriques que pratiques.

Ce manque de repères explique, du moins en partie, pourquoi il a été difficile pour les mentors des groupes du CARTU et ceux des Sciences de s'entendre sur l'importance du style d'apprentissage comme objet d'accompagnement et pourquoi les mentors demeurent aussi imprécis lorsqu'ils discutent de l'utilisation d'un questionnaire dans leur pratique d'accompagnement ou encore lorsqu'ils tentent de caractériser les styles d'apprentissage. Ce manque de repères apparaît aussi de manière explicite dans l'analyse de construits de groupe portant sur la formation, alors que le groupe des Sciences ainsi que celui de Santé mentionnent que l'accompagnement relatif au style d'apprentissage est à clarifier.

Cette confusion n'est certainement pas étrangère aux différences conceptuelles et théoriques qui règnent dans la littérature au sujet du style d'apprentissage (Bourgeois, 2003 ; Charlier, 2003 ; Chevrier et al., 2000). Étant donné le flou qui prévaut à propos de ce concept et devant les hésitations présentées par les mentors lorsqu'ils tentent de le définir en tant qu'objet d'accompagnement, il y a lieu de s'interroger sur la manière dont les mentors pourraient intégrer le concept de style d'apprentissage dans l'accompagnement offert aux étudiants. Cet aspect sera traité dans la section portant sur la formation. Enfin, un dernier objet d'accompagnement mérite notre attention, celui qui correspond à la thématique intitulée *Référer aux différentes ressources de l'université*.

D. Référer aux différentes ressources de l'université

Savoir référer les étudiants aux différentes ressources de l'université constitue une modalité relativement importante et ce, malgré le fait qu'elle soit apparue timidement lors des entrevues semi-structurées (tableau 15), alors que seuls 2 mentors précisent que cela fait partie de leur rôle. Par la suite, lors des analyses de construits personnels, 10 mentors sur 11 (tableau 21) estiment qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement importante, ce qui se confirme aussi lors des analyses de construits de groupe (tableau 25). Seules les

étudiantes mentors du CARTU se distinguent, précisant que c'est moins important puisqu'elles n'ont pas à le faire souvent. Ce qui peut s'expliquer par le fait que leur rôle est plus polarisé que celui des autres mentors et que de ce fait, les étudiants qui demandent leur appui présentent vraiment un besoin d'aide spécifique à la rédaction des travaux universitaires. Les trois autres groupes estiment nécessaire que chacun des mentors reconnaisse ses limites et s'assure que les étudiants obtiennent les services appropriés. Ainsi, lorsque les besoins des étudiants requièrent une aide professionnelle ou des services qui dépassent les fonctions et les habiletés des mentors, ces derniers estiment indispensable de référer les étudiants aux ressources ou services appropriés. Boyle (1998) abonde en ce sens, en précisant que les mentors doivent apprendre à poser leurs limites et savoir comment référer à d'autres ressources ou mesures d'aide.

La liste des ressources de l'université pour lesquelles les mentors réfèrent, consignée à partir des analyses de construits personnels (appendice D), démontre que les raisons de référence peuvent être multiples et toucher aussi bien à la dimension cognitive qu'affective de la personne. Ainsi, les mentors indiquent qu'ils peuvent devoir référer à d'autres programmes de mentorat, à des ateliers de recherche en bibliothèque, au CARTU, aux conseillers pédagogiques, au Service de tutorat, au Centre de mathématique, au laboratoire d'ordinateurs, aux professeurs, au Bureau international, au Service de protection, au Service de l'aide financière, au Service de counselling, au Service de santé ou encore au Service d'accès dont le mandat est de desservir les étudiants ayant des handicaps invisibles (difficulté d'apprentissage, problème de santé physique ou mentale) ou visible (mobilité, ouïe, cécité). Bien que les 4 groupes n'aient pas eu à référer à chacune de ces ressources ou services, il leur paraît essentiel de les connaître pour pouvoir référer adéquatement les étudiants. Selon leurs propos, il s'agit davantage de connaissances *théoriques* que *pratiques* à posséder puisque les étudiants ont surtout besoin d'être renseignés à l'égard des différents services.

Toutefois, pour les étudiantes mentors de So-Art, il est aussi important de pouvoir personnaliser la démarche qui consiste à référer les étudiants en leur expliquant les raisons, *pourquoi cela pourrait les aider*, et en leur mentionnant, dans la mesure du

possible, le nom de la personne vers qui elles les réfèrent, se préoccupant ainsi de la dimension affective de l'étudiant. Dans un même ordre d'idées, on constate, à l'examen du construit *Affectif/Cognitif*, que les 4 groupes de mentors réitèrent l'importance de prendre en considération la dimension affective des étudiants tels qu'en témoignent les propos des deux groupes suivants :

C'est plus cognitif, parce qu'il s'agit d'informations qu'on transmet, on n'intervient pas, mais on peut aussi référer pour des raisons émotionnelles. Il faut aussi connaître par exemple le counselling, savoir comment référer dans ce cas là, même si jusqu'à maintenant on réfère davantage pour des ressources qui sont en lien avec l'académique. Pas beaucoup pour l'affectif (Sciences).

(...) il faut connaître et informer les étudiants au regard des ressources, c'est cognitif. Accompagner l'étudiant, c'est affectif, prendre soin de lui en le dirigeant vers une autre ressource. Tout cela est les deux (Santé).

En somme, les mentors réitèrent l'idée que l'affectif et le cognitif coexistent quel que soit l'objet d'accompagnement⁶⁰ et ce, même si parfois l'un semble avoir prédominance sur l'autre. Cette interrelation entre la dimension affective et cognitive apparaît davantage lorsque les mentors sont invités à préciser leurs représentations propres aux thématiques *Relation d'aide* et *Identification du problème*. À l'examen des résultats, on note qu'il s'agit de modalités d'accompagnement qui englobent tous les objets d'accompagnement dans la mesure où elles orientent globalement la pratique des mentors. Pour cette raison, elle fait partie de la dimension fonctionnelle de l'accompagnement, laquelle est exposée dans la prochaine section.

Le mentorat étudiant : dimension fonctionnelle

Cette section expose comment les mentors se représentent l'accompagnement, non plus en tant qu'objet, mais davantage en termes de leur pratique. Celle-ci renvoie à la troisième catégorie servant à définir le mentorat étudiant en milieu universitaire, soit la

⁶⁰ Seuls les mentors des Sciences attribuent un 9 au construit *Affectif/Cognitif* (tableau 22) et ce, pour la thématique *Stratégies de rédaction*, alors que cette thématique ne correspond pas à un objet d'accompagnement qu'ils privilégient. Tous les autres objets d'accompagnement se situent entre 3 et 7, ce qui signifie qu'ils sont considérés comme étant associés à la fois à la dimension affective et cognitive de l'étudiant avec une prépondérance pour l'un ou l'autre des deux pôles.

dimension fonctionnelle. Quatre thématiques correspondent à cette catégorie. Elles sont exposées deux à deux selon leurs caractéristiques communes précisées par les mentors lors des analyses de construits de groupe. Ainsi, les thématiques *Relation d'aide et Identification du problème* sont d'abord présentées suivies des thématiques intitulées *Réflexion et Modélisation*.

A. Relation d'aide et Identification du problème

Comme les mentors associent *l'Identification du problème* à la *Relation d'aide*, ces deux thématiques sont traitées ensemble tout en mettant l'accent sur la *Relation d'aide*. Celle-ci constitue, selon les 4 groupes de mentors, le fondement même de leur rôle, l'identification du problème apparaissant davantage comme une modalité sous-jacente ou connexe à l'établissement de la relation d'aide.

De fait, en ce qui a trait à *l'Identification du problème*, les représentations issues de la collecte de données démontrent un fort consensus entre les 4 groupes (tableau 25) pour ce qui est de son importance et du moment où cela doit être mis en place dans le processus de soutien offert aux étudiants. On constate que cela doit se faire en parallèle à l'établissement de la relation d'aide, ce qui signifie qu'il s'agit d'une modalité d'accompagnement à la fois concurrente et nécessaire au processus d'accompagnement des étudiants. Par ailleurs, contrairement à la relation d'aide qui fait partie de chaque rencontre, le problème n'a pas à être identifié systématiquement à chacune d'elles. De fait, seules les mentors du CARTU indiquent qu'elles doivent identifier le problème presque à chacune des rencontres, selon la problématique présentée par l'étudiant. Pour leur part, les trois autres groupes considèrent qu'il n'y a pas de règle. Cela dépend, si d'une semaine à l'autre, le problème est le même, par exemple avoir besoin d'aide soutenue au plan du développement de stratégies de gestion de temps ou si l'étudiant aborde un nouveau problème ou des variantes à un problème déjà exposé. De plus, on observe que dans l'ensemble, les 4 groupes de mentors considèrent qu'il est nécessaire de posséder des connaissances théoriques et pratiques pour cerner un problème. D'abord, deux groupes, soit So-Art et CARTU, sont d'avis que l'identification d'un problème

repose sur des connaissances théoriques, tandis que les groupes des Sciences et de Santé considèrent que cela exige la mise à contribution de multiples connaissances, aussi bien théoriques que pratiques. Toutefois, leurs propos informent peu sur la distinction qu'ils font entre les connaissances théoriques et pratiques. La dimension pratique semble signifier la mise en application des connaissances théoriques, comme en font foi les propos du groupe de Santé :

C'est à la fois théorique et pratique dans la mesure où nous devons utiliser de multiples connaissances pour comprendre les étudiants que ce soit en relation d'aide ou en lien avec l'expérience universitaire, de toute façon l'accompagnement est toujours teinté de pratique.

Finalement, il en ressort que *l'identification du problème* consiste à déceler les obstacles qui nuisent à la réussite scolaire. Bien que pour les mentors du CARTU, les problèmes renvoient surtout à l'aspect scolaire et plus particulièrement à l'écrit, elles reconnaissent que des enjeux liés à l'affectivité peuvent aussi interférer et nuire à cet apprentissage de l'écrit. Pour leur part, les trois autres groupes évoquent qu'il va de soi que l'appui demandé dépasse souvent le domaine scolaire et la dimension cognitive de l'apprenant. D'ailleurs, les représentations des mentors à l'égard du construit *affectif /cognitif* démontrent que les 4 groupes de mentors présentent une grande sensibilité face à l'autre et un souci d'accueillir les étudiants dans leur complexité cognitive et affective comme en font foi les propos du groupe de So-Art :

Peu importe l'intervention, l'accompagnement n'est jamais que cognitif ou affectif (...). On amène l'étudiant à être dans sa tête, mais on l'amène aussi à s'exprimer, ses émotions, ce qu'il vit et ressent, même si c'est scolaire (So-Art).

Ce souci de prendre en compte la globalité de la personne lors de l'identification du problème correspond selon Alava et Clanet (2000) à la typologie des tuteurs experts qui mobilisent leurs capacités à être en relation pour effectuer une bonne analyse « des problèmes affectifs, méthodologiques et motivationnels que l'étudiant peut rencontrer » (p.563). À ce titre et selon ces auteurs, le tuteur est plus qu'un pair, il est aussi un mentor qui conseille, guide et oriente. Cette sensibilité se manifeste particulièrement lorsque les mentors précisent comment ils se représentent *la relation d'aide*. D'après les 4 groupes

de mentors, la relation d'aide fait partie intégrante de l'accompagnement, elle lui sert d'assises. Ils précisent qu'elle est indispensable à tout le processus d'accompagnement peu importe la problématique ou le défi rencontré par l'étudiant, comme en portent témoignage les propos suivants :

C'est toujours, on est toujours en relation d'aide, de soutien, d'écoute (Santé)

À ce titre, selon les mentors, la relation d'aide est une modalité d'accompagnement continue voire intrinsèque à la relation mentor/mentoré, que viennent entériner les propos de Lawson (1989) et Topping (1996). Ces auteurs font valoir que la nature même de l'interaction entre pairs contribue à favoriser la relation d'aide et le soutien émotif qu'ils requièrent. Cette relation doit d'ailleurs permettre l'établissement d'un lien de confiance qui facilite l'ajustement des étudiants aux us et coutumes de leur nouveau milieu. Dans le même ordre d'idées, Merriam (1983) et Wilson (1994) considèrent le mentorat comme une forme de relation d'aide qui nécessite des qualités d'être non dévolues à tous.

D'ailleurs, en ce qui a trait à ces qualités, l'analyse des entrevues individuelles semi-structurées (tableau 15) a permis de démontrer que les qualités essentielles d'un bon mentor comprennent essentiellement ces qualités considérées indispensables à la relation d'aide : l'accueil, la disponibilité, la patience, l'ouverture d'esprit, l'empathie, le respect et l'écoute active. On retrouve ces mêmes qualités évoquées dans la littérature portant sur l'entraide par les pairs, notamment chez Barnier (2001) et Gerbier et Sauvaître (2003). Parmi celles-ci, l'écoute, qui est évoquée par 10 participants, est estimée par Gerbier et Sauvaître (2003) et Wunsch (1994) comme étant un facteur primordial à toute relation efficace. L'idée de respecter l'autre dans son altérité transparait fortement dans les propos des participants tout au long du processus de collecte de données et ce, dès le début, alors que l'empathie, l'ouverture d'esprit sont mentionnées respectivement par 9 et 8 participants. On remarque aussi lors de l'analyse de construits personnels visant à définir la relation d'aide, que les mentors décrivent cette dernière en des termes (voir appendice D) que l'on retrouve dans la définition proposée par Legendre (1993), définition présentée dans le chapitre précédent (p. 235). Selon cet auteur, « il s'agit d'une relation

interpersonnelle au cours de laquelle une personne se rend disponible à une autre pour l'assister dans ses difficultés et l'aider à assumer sa propre résolution de problème » (p.1105). Ainsi, à l'instar de cet auteur qui s'attache à définir la relation d'aide en contexte d'éducation, les mentors insistent aussi sur *l'idée d'aider l'étudiant à trouver des solutions en privilégiant un processus de résolution de problème*. Cette idée d'amener l'étudiant à trouver ses propres solutions ou du moins à prendre part activement à son processus d'apprentissage et de résolution de problème est évoquée par 5 participants lors de l'entrevue semi-structurée (tableau 14) ; elle est également reprise par les 4 groupes de mentors lors de l'analyse de construits de groupe, notamment lorsqu'il est question de la thématique *Favoriser la réflexion* qui sera examinée ci-dessous.

Toujours en ce qui concerne la relation d'aide, lors de l'analyse de construits de groupe, les mentors mentionnent que les raisons pour lesquelles les étudiants requièrent un soutien peuvent être multiples. Il peut s'agir de difficultés scolaires (cognitives), personnelles (affectives) ou de difficultés liées à l'adaptation à l'université. Autant de propos qui renvoient à la nécessité de considérer l'étudiant dans sa globalité, comme le démontrent les propos suivants :

Tu rassures, tu construis une relation d'aide, c'est pour tous les types de problèmes, plus affectifs ou plus cognitifs, pour toutes les thématiques (Santé).

Cela touche à toutes les difficultés rencontrées par les étudiants. On est en relation d'aide dès qu'on accompagne, que ce soit à l'écrit ou autre chose (CARTU).

De plus, les 4 groupes de mentors arrivent à la conclusion que l'affectif et le cognitif sont indissociables et ce, peu importe la raison de la consultation. En ce sens, il semble que leurs représentations s'inscrivent dans la lignée des travaux de Jensen (2001), Lafortune et Saint-Pierre (1996) et Prouchet (1999) qui sont d'avis qu'il n'y a pas d'étanchéité entre l'affectif et le cognitif, l'un et l'autre pouvant favoriser l'apprentissage ou le freiner. Cette interdépendance du cognitif et de l'affectif est aussi relatée d'une autre manière dans les représentations individuelles des participants relatives à leur rôle principal (tableau 13). D'une part, la majorité des mentors mentionne que leur rôle

consiste à agir en tant que guide, conseiller, aidant, facilitateur et d'autre part, la moitié d'entre eux croient que cet accompagnement doit consister à aider l'étudiant à développer des stratégies d'apprentissage, dont certaines relèvent du domaine de l'affectivité et d'autres, du domaine cognitif. Dans le même ordre d'idées, en réponse à la question traitant des facteurs contribuant à l'échec des étudiants (tableau 11), on s'aperçoit que ce sont des facteurs d'ordre personnels liés à l'affectivité et des facteurs dits d'apprentissage davantage liés à la dimension cognitive qui sont évoqués par les mentors. Cette reconnaissance de la coexistence de facteurs cognitifs et affectifs comme facteurs explicatifs de l'échec des étudiants abonde dans le sens des travaux menés en pédagogie universitaire parmi lesquels figurent ceux de Langevin et Villeneuve (1997), Romainville (2000a), Ruph et Hrimech (2001) et Tinto (1993).

En somme, plus que toute autre modalité d'accompagnement, la relation d'aide fait partie intégrante du rôle du mentor et les étudiants mentors sont fort conscients des défis posés à cet égard et en ce qui a trait à la posture et aux qualités d'être et de savoir (Cifali, 1999). Parce qu'elle constitue l'enjeu principal, la relation d'aide les incite à considérer l'étudiant dans sa globalité et sa complexité et à envisager l'apprentissage dans ses dimensions cognitives et affectives. Cela explique certainement que les mentors reconnaissent l'importance de pouvoir accompagner les étudiants sur ces deux principaux plans, soit cognitif et affectif, en proposant de jumeler dans leur accompagnement des pratiques propres au tutorat, donc exclusives à l'appropriation des contenus et d'autres, propres au mentorat, un terme qui renvoie à un soutien englobant tous les autres objets d'accompagnement, qu'il s'agisse de référer les étudiants à d'autres ressources de l'université, de favoriser le développement de stratégies d'apprentissage ou de stratégies propres au style d'apprentissage, de stratégies de rédaction et enfin, d'aide à l'appropriation des contenus. Par ailleurs, pour accompagner vraiment l'étudiant dans sa globalité et l'accompagner vers une plus grande autonomie à l'égard de chacun de ces objets d'apprentissage, les mentors misent sur une modalité d'accompagnement appelée *la réflexion*, laquelle selon ces derniers peut être jumelée à une autre modalité, soit *la modélisation*.

B. Réflexion et Modélisation

À l'examen des thématiques intitulées *Réflexion et Modélisation*, on remarque que les 4 groupes de mentors les associent à des pratiques susceptibles de favoriser une plus grande participation et une plus grande autonomie des étudiants face à leur apprentissage. À ce titre, elles sont considérées très importantes par les 4 groupes de mentors (tableau 25) et ce, malgré le fait que la majorité des participants n'en aient pris connaissance que lors de l'analyse de construits de groupe. Ainsi, les thématiques *Réflexion et Modélisation* ont émergé bien timidement dans le processus de la collecte de données puisqu'elles ne sont apparues que lors de l'analyse de construits personnels (tableau 21).

La *Réflexion* était alors évoquée par une seule participante qui précise qu'il s'agit d'une stratégie qui permet aux étudiants de développer leur autonomie en apprenant à utiliser les méthodes nécessaires à l'accomplissement des différentes activités relatives à leurs études. Cette manière de décrire la *réflexion* trouve écho dans la littérature portant sur les stratégies métacognitives où est mise en valeur la nécessité d'encourager les étudiants à devenir plus réflexifs en favorisant une prise de conscience des stratégies utilisées pour mieux contrôler, voire réguler leurs apprentissages (Bain, 1997 ; Doly, 1997 ; Gagné, 1999 ; Grangeat, 1997 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000 ; Lafortune et Robertson, 2004 ; Noël, 1997 ; Romainville, 1993, 2000a,b ; Tardif, 1997). Les descriptions fournies par les mentors au sujet de cette stratégie, lors des analyses de construits de groupes, abondent en ce sens. Ainsi, les mentors jugent fondamental que les étudiants apprennent non seulement à utiliser différentes stratégies, mais qu'ils réfléchissent aussi à leur utilité et aux ajustements qui s'imposent lorsque leur utilisation ne rencontre pas les résultats escomptés. De plus, ils indiquent que la pratique liée à la réflexion aide les étudiants à devenir plus actifs et investis dans leur démarche d'apprentissage. Le rôle imparti au mentor devient alors celui de guide et non celui d'expert qui connaît et donne les réponses. Le commentaire qui suit témoigne de ce désir d'accompagner les étudiants vers une plus grande autonomie :

(...) cela permet d'amener l'étudiant à trouver ses propres solutions et à s'ajuster lorsque qu'il essaie une manière de faire qui ne fonctionne pas. (...) Cela

contribue à amener les étudiants à réfléchir, à voir comment procéder sans leur donner toutes les réponses. (...) On ne veut pas leur donner les réponses. Les étudiants doivent trouver les réponses, on les guide, pas plus (Sciences).

Cette vision de l'accompagnement, qui dans l'interaction, valorise la réflexion pour trouver ses propres réponses et construire du sens, semble rejoindre la perspective socioconstructiviste qui met en exergue les dimensions sociale, constructiviste et interactive de l'apprentissage (Jonnaert et Van Borgh, 1999) comme processus dynamique offrant les plus grandes possibilités de développement (Pallascio, 2004). De plus, il semble qu'en se définissant davantage comme guides plutôt que comme experts qui démontrent leur savoir en donnant les réponses, les mentors contribuent encore davantage à valoriser ce triple processus de construction des connaissances (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000).

Cependant, bien que cette stratégie apparaisse comme étant indispensable à la démarche d'accompagnement, les mentors n'explicitent pas comment ils parviennent concrètement à solliciter cette réflexion chez les étudiants. Cette inattention laisse pressentir qu'ils ne sont pas vraiment au fait des interventions (actions pédagogiques, activités facilitantes) de médiation à mobiliser. D'ailleurs, on se souviendra que lors de l'entrevue semi-structurée (tableau 14), 5 mentors mentionnent ne pas savoir comment amener l'étudiant à devenir autonome et actif face à son apprentissage. De plus, à l'examen des réponses émises pour exprimer comment ils accompagnent les étudiants, on découvre que leur discours est truffé de conseils ou de stratégies à appliquer. Seule Marie, du CARTU, précise utiliser la démarche *socratique* qui oblige une réflexion et un questionnement introspectif de la part de l'étudiant accompagné. Bien que cette démarche semble effectivement correspondre à un type d'intervention propre à un accompagnement métacognitif, il ne suffit pas en soi pour rendre l'étudiant métacognitif. Pour ce faire, tel que précisé par Lafortune (1998), il faudrait que l'accompagnateur amène l'étudiant à réfléchir sur ses propres procédures cognitives utilisées en situation de traitement de l'information, à prévoir la démarche à utiliser, à envisager les difficultés potentielles et à évaluer sa démarche en cours de processus pour lui permettre de modifier celle-ci en fonction de cette évaluation. L'accompagnateur doit aussi, selon Lafortune, Jacob et

Hébert (2000), avoir l'intention explicite de favoriser le développement des habiletés métacognitives et ce, dans un processus d'accompagnement continu. À cet égard, plusieurs auteurs (Bain, 1997 ; Grangeat, 1997 ; Lafortune, Jacob et Hébert 2000 ; Mann, 1998 ; Romainville, 2000b) mentionnent qu'il n'est pas aisé d'accompagner des apprenants à développer leur conscience métacognitive et selon Lafortune, Jacob et Hébert (2000), les enseignants ont besoin d'être accompagnés pour développer une médiation efficace. Cette difficulté à accompagner dans le sens d'une pratique réflexive apparaît aussi lorsque les mentors s'expriment à l'égard de la pratique liée à la *modélisation*.

En ce qui concerne la thématique intitulée *Modélisation*, ce sont les 2 mentors du CARTU qui l'ont évoquée une première fois lors de leurs analyses de construits personnels. Elles précisaient alors accompagner les étudiants en réfléchissant à voix haute afin de leur permettre de saisir la démarche à accomplir. Reprise lors de l'analyse de construits de groupe, cette thématique a tout de suite suscité l'intérêt des 4 groupes de participants qui ont estimé qu'elle s'inscrit dans la même lignée que la *Réflexion*. D'ailleurs, la définition proposée par les mentors du CARTU (appendice D) réfère aussi à un processus d'accompagnement, le modelage, qui renvoie à certains travaux portant sur la métacognition et en particulier à cette stratégie qui permet à l'apprenant de mieux saisir et s'approprier l'objet de connaissance tout en étant guidé par l'exemple d'une tierce personne qui modélise, à voix haute et par une démonstration, les procédures liées à la tâche. En ce sens, il s'agit de rendre conscient le dialogue intérieur utilisé lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage (De la Garanderie 1982 ; Feuerstein, 1979 ; Lafortune Jacob et Hébert, 2000 ; Tardif, 1997). Tour à tour, les 4 groupes soulignent l'importance de cette stratégie pour solliciter la participation active des étudiants et faire en sorte qu'ils apprennent comment procéder en suivant un modèle ou un processus qu'ils peuvent, par la suite, reproduire de façon autonome.

Toutefois, malgré l'engouement marqué pour cette thématique, on observe que les groupes des Sciences et de Santé considèrent qu'il s'agit là d'une pratique vague, difficile à utiliser, et ce malgré le fait que le groupe de Santé fait ressortir son importance comme

outil de communication qui vise à assurer que l'étudiant ne soit pas seul dans son processus de compréhension. Seul le groupe du CARTU estime qu'il s'agit d'une pratique intégrée à leur démarche d'accompagnement, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'elles ont appris cette modalité d'accompagnement en étant formées par une spécialiste de l'apprentissage et que leur coordinatrice a insisté pour qu'elles l'utilisent régulièrement. Il semble donc que la formation et l'encadrement dont elles ont bénéficié leur ont permis de s'approprier cette pratique, ce qui n'est pas le cas pour les trois autres groupes qui n'ont pas profité d'une formation équivalente.

En somme, qu'il s'agisse de favoriser la réflexion ou le développement de stratégies par la modélisation, ces pratiques métacognitives sont reconnues (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000 ; Mann, 1998 ; Romainville 2000b), mais ne sont pas opérationnelles tant qu'elles ne font pas l'objet d'une formation spécifique. Ce constat rejoint d'ailleurs les propos de Mann (1998) ainsi que ceux de Rings et Sheets (1991) qui préconisent que les mentors devraient suivre une formation détaillée afin de leur permettre d'accompagner les étudiants dans le développement de stratégies métacognitives ainsi que pour toutes stratégies d'apprentissage. Bien que les 4 groupes de mentors soient sensibles à la nécessité d'amener les étudiants à réfléchir sur leur manière d'étudier et d'apprendre, il semblerait que l'aide au développement de ce type de stratégies soit difficile à actualiser. Bien que plusieurs auteurs (Bain, 1997 ; Grangeat, 1997 ; Noël, 1997 ; Lafortune et Robertson, 2004 ; Romainville, 2000a et b ; Tardif, 1997), reconnaissent qu'il n'est pas aisé d'en favoriser l'actualisation, ils estiment que les stratégies métacognitives demeurent les plus importantes à développer parce qu'elles permettent ultérieurement une utilisation efficiente des autres stratégies.

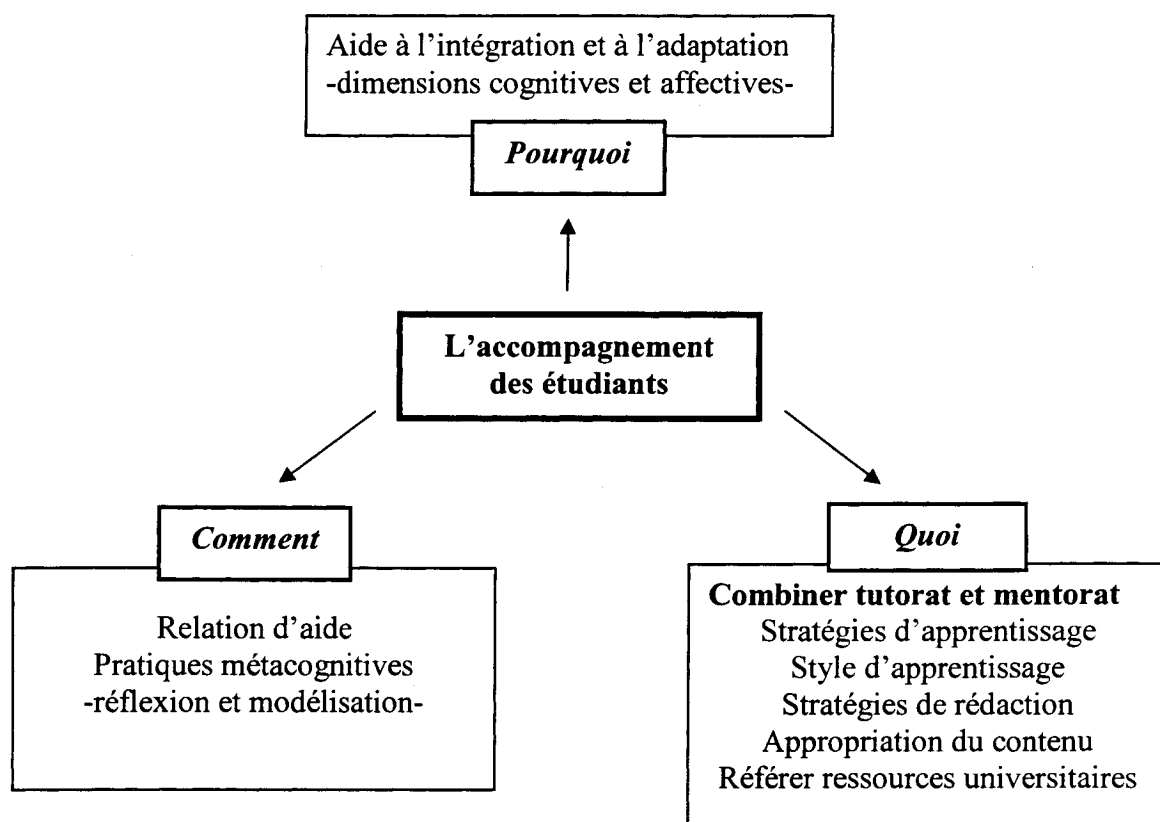
En guise de synthèse pour la première question

Les représentations des quatre groupes de mentors révèlent que leur rôle et les pratiques d'accompagnement qui y sont associées se définissent à travers plusieurs thématiques jugées presque aussi importantes les unes que les autres. Afin de clarifier la portée de chacune d'elles dans l'accompagnement des étudiants, leur interprétation a été

réalisée selon trois dimensions principales : justificative (le pourquoi), formelle (les objets, le quoi) et fonctionnelle (comment) (voir figure 4).

Figure 4

Mentorat étudiant : l'accompagnement selon les mentors



Au plan de la dimension justificative, on a pu constater qu'à l'instar de plusieurs auteurs (Astin, Tsui et Avalos, 1996 ; Cuseo, 1991 ; De Ketele, 1993 ; Devlin et al., 1998 ; Faiers, 1998 ; Gardner, 1986 ; Langevin, 1996 ; Noël et Romainville, 1998 ; Romainville 2000a ; Sirota, 2003 ; Tinto, 1975, 1987, 1993), les mentors sont d'avis que les problèmes d'intégration et d'adaptation rencontrés par les étudiants sont multiples et que pour s'approprier leur *métier d'étudiant*, ils ont besoin d'être accompagnés et ce, autant pour les dimensions affectives que cognitives. Les mentors considèrent que leur rôle consiste précisément à accompagner les étudiants en ce sens.

Sur le plan formel, cet accompagnement doit permettre d'aborder le *métier d'étudiant* au point d'intersection des besoins personnels des étudiants et de leurs caractéristiques cognitives et affectives. À cet égard, les mentors proposent de jumeler le tutorat au mentorat. Il s'agit donc d'un accompagnement constitué d'un ensemble d'objets, notamment de l'aide à *l'appropriation des contenus*, du soutien au plan du développement d'une variété de *stratégies d'apprentissage* adaptées au contexte universitaire ainsi que du *style d'apprentissage*, de l'aide à la *rédaction des travaux universitaires* et enfin, de l'assistance pour identifier les *ressources de l'université* aptes à répondre aux besoins particuliers de chacun.

Enfin, peu importe l'objet de l'accompagnement, les mentors mentionnent que *la relation d'aide* fait partie intégrante de leur rôle. Il s'agit d'une relation basée sur le respect, l'empathie et l'écoute. Le mentor guide, soutient et aide l'étudiant en privilégiant une participation active de sa part. Cette posture d'accompagnateur structure tout l'appui offert aux étudiants dans sa dimension fonctionnelle. Deux modalités d'intervention ressortent comme éléments constitutifs de cette dimension, soit *la réflexion* et *la modélisation*. À l'égard de celles-ci, il apparaît clairement que les mentors se soucient d'amener les étudiants à développer leur autonomie face à l'apprentissage et que pour ce faire, ils considèrent essentiel de favoriser la réflexion, laquelle semble s'inscrire dans le développement de stratégies métacognitives. Toutefois, malgré ce désir d'encourager les étudiants à une plus grande autonomie cognitive et métacognitive, on constate que les mentors ne savent pas vraiment comment s'y prendre, justifiant par le fait même la formation à l'accompagnement.

Cette façon de se représenter le mentorat étudiant correspond à la définition proposée dans le cadre théorique à la lumière de la synthèse des travaux portant sur le mentorat et l'encadrement des étudiants. Cette définition a été révisée en tenant compte de l'interprétation des résultats issue du présent chapitre. Elle se présente maintenant comme suit :

Les programmes de mentorat étudiant proposent une formule d'encadrement ayant pour objet d'aider les étudiants à s'intégrer et à s'adapter au contexte universitaire. L'étudiant mentor peut tout à la fois offrir un appui à l'appropriation des contenus, au développement de stratégies d'apprentissage à utiliser pour la réussite scolaire ainsi qu'au renforcement de la motivation et de l'engagement dans les études. Il s'agit de favoriser une relation d'aide qui privilégie le partage d'expériences universitaires et de stratégies particulières au regard des difficultés identifiées. L'objectif est de favoriser ce partage de stratégies appropriées afin de rendre l'étudiant réflexif (métacognitif) et l'aider à bien cheminer selon sa réalité d'étudiant. L'accompagnement vise donc à favoriser chez l'étudiant le développement de l'autorégulation de l'apprentissage dans ses aspects cognitifs et affectifs.

Seuls les mentors du CARTU, dont le rôle consiste essentiellement à aider les étudiants au plan de la rédaction des travaux universitaires, hésiteraient peut-être à adhérer à ce genre de définition. Cependant, elles reconnaissent l'importance d'offrir aux étudiants une aide au développement de l'autorégulation de l'apprentissage dans ses aspects cognitifs et affectifs. Par ailleurs, peu importe les groupes de mentors, il semble que malgré une grande volonté d'accompagner les étudiants en ce sens, les mentors ne savent pas vraiment comment s'y prendre. Cette dimension de l'accompagnement semble ainsi devoir s'inscrire dans une perspective de formation qui met l'accent sur le développement des stratégies métacognitives. Les caractéristiques propres à la formation sont exposées dans la prochaine section en réponse à la deuxième question de recherche.

DEUXIÈME QUESTION

La deuxième question vise à découvrir les représentations qui guident les étudiants mentors relativement à leurs besoins en formation et aux orientations qui leur permettront de mieux s'investir dans leur rôle et leur pratique. Les représentations des mentors révèlent qu'ils reconnaissent sans contredit l'importance d'une formation pour répondre aux multiples besoins des étudiants qui requièrent leur soutien, notamment pour

s'intégrer et s'adapter à l'université. La présente partie expose comment les mentors se représentent les caractéristiques de cette formation en vue de présenter les bases d'un référentiel de formation d'étudiants mentors. Pour ce faire, il est proposé de suivre la catégorisation utilisée depuis le début du présent chapitre. L'interprétation des données est donc effectuée en présentant d'abord la dimension justificative d'une formation à l'intention des étudiants mentors, suivie de sa dimension formelle (les objets de formation) et enfin, de sa dimension fonctionnelle. Celle-ci semble devoir s'inscrire dans une démarche d'accompagnement dynamique et interactif qui correspond à ce que suggère la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage. Cette partie se termine en posant un regard sur les considérations à prendre en compte pour que la pratique du mentorat puisse s'installer dans la dynamique d'une telle démarche.

La formation des étudiants mentors : justification

À l'instar de nombreux chercheurs (Beaudrit, 2000 ; Devlin et al., 1998 ; Leung et Bush, 2003 ; Mann, 1998 ; Noël et Romainville, 1998 ; Topping et al., 1997 ; Romainville, 2000a ; Ring et Sheets, 1991 ; Wilson, 1994 ; Wunsch, 1994) qui se préoccupent de définir l'encadrement par les pairs, les mentors conviennent qu'une formation demeure un enjeu important de la réussite d'un programme de mentorat étudiant. Cette formation apparaît essentielle, notamment pour définir leur rôle et acquérir les habiletés prescrites par celui-ci, lesquelles peuvent varier considérablement d'un mentor à l'autre (Noël et Romainville, 1998) puisqu'elles ne s'acquièrent pas nécessairement de façon naturelle (Jones, 1998 ; Leung et Bush, 2003 ; Topping et al., 1997). De fait, déjà lors de l'entrevue semi-structurée 10 mentors (tableaux 14 et 16) ont mentionné la nécessité d'avoir une formation pour leur permettre de mieux accompagner les étudiants. À la lecture des représentations inhérentes au construit *plus important/moins important* (tableau 28) on remarque que les 4 groupes de mentors considèrent la formation comme étant très importante, particulièrement en ce qui a trait à *la relation d'aide* et au besoin de préciser *le rôle du mentor*. Définir ce dernier est d'autant plus nécessaire qu'il détermine les caractéristiques de la formation.

Rôle du mentor

À l'égard de leur rôle, les mentors indiquent clairement que la démarche de formation doit leur permettre de le définir et d'en préciser les balises et les limites. Selon les mentors de So-Art, il s'agit *de construire le mentor en premier, de clarifier ce qu'ils font*. Les mentors des Sciences et de Santé indiquent que *l'université doit préciser ce qu'elle attend d'eux. Leur rôle doit d'abord être défini*. Enfin, pour les mentors du CARTU, ce rôle instaure *la base, l'indispensable*. Ainsi, selon les 4 groupes de mentors, il s'agit d'une priorité, et bien qu'ils pensent pouvoir définir leur rôle à l'intérieur d'une seule rencontre, 3 groupes considèrent qu'ils peuvent avoir à y revenir au cours du semestre pour s'ajuster selon l'expérience acquise en cours d'année et selon les besoins des étudiants, lesquels tel que mentionné dans la section précédente, sont multiples. Ainsi, bien que les mentors aient clarifié les composantes de leur rôle, ce dernier demeure à définir avec les différents responsables de programmes ce qu'ils comptent faire dès le début de la formation. La définition du rôle des mentors apparaît d'autant plus importante à préciser qu'elle guide nécessairement l'étendue des aptitudes, habiletés et connaissances à posséder ou à acquérir (Palkiewicz, 1997) grâce à la formation et ses contenus d'appoint. La définition du rôle influence aussi l'ampleur de la formation en termes de durée et d'encadrement et le type de dispositif ou de démarche à mettre en place pour permettre aux mentors d'acquérir les compétences prescrites par leur rôle. Afin de préciser les attributs de la formation, la prochaine section s'attache d'abord à préciser les objets de formation nécessaires aux mentors pour mieux assumer leur rôle. Il s'agit de la dimension formelle de la formation.

La formation des étudiants mentors : dimension formelle

En ce qui concerne les objets de la formation, on reconnaît à l'examen des analyses de construits de groupes que les 4 groupes de mentors les regroupent sous deux types de formation, le premier visant à obtenir de l'information et le second, à participer activement au processus de formation. Les contenus relatifs au premier type concernent essentiellement les *aspects organisationnels* et la *connaissance des ressources de*

l'université. Pour sa part, le deuxième type renvoie à des contenus qui s'inscrivent davantage dans une démarche interactive, voire de pratique réflexive. Il s'agit des contenus relatifs à *la relation d'aide, aux stratégies d'apprentissage, aux stratégies de rédaction*, ainsi qu'au *style d'apprentissage*. Dans la section qui suit, les contenus relatifs au premier type de formation sont d'abord exposés suivis des contenus propres à la démarche de formation interactive.

A. Aspects organisationnels et Ressources de l'université

Les *aspects organisationnels* soulevés par les mentors (voir appendice D) réfèrent à ce que Wunsch (1994) et Kerr et al. (1995) désignent comme étant les composantes ou les conditions essentielles à l'implantation et à la réussite d'un programme de mentorat. Il s'agit donc de tout ce qui touche au fonctionnement du programme de mentorat et aux ressources complémentaires telles que les lieux de rencontre pour la formation et pour les rencontres entre les mentors et les mentorés, ainsi que la promotion et l'évaluation du programme. De prime abord, il ressort à l'examen des résultats (tableau 28) qu'il y a des dissensions entre les 4 groupes à l'égard de l'importance et du degré de priorité accordé aux *aspects organisationnels*. Cependant, à la lecture des verbatims, on note que les 4 groupes estiment qu'il s'agit d'informations importantes et prioritaires à obtenir préalablement à leur démarche de formation. De ce fait, les mentors considèrent que tout ce qui touche l'organisation, notamment l'horaire, les lieux de rencontre, les ressources matérielles, l'évaluation du programme mentorat, etc., constituent de l'information qui doit leur être transmise lors de l'établissement du programme de mentorat et discutée de façon ponctuelle selon les réajustements à effectuer durant le semestre. Le cas échéant, ils souhaitent être consultés et pouvoir participer au processus de décision.

Dans un même ordre d'idées, les mentors considèrent que les connaissances relatives *aux ressources de l'université* s'acquièrent davantage sous forme d'information que de formation. À l'exception du groupe du CARTU qui mentionne que ce contenu n'est ni important, ni prioritaire puisqu'elles n'ont pas vraiment à référer les étudiants à d'autres ressources, les 3 autres groupes estiment qu'il s'agit d'informations importantes

qu'ils doivent connaître assez rapidement, afin d'être à même de répondre adéquatement aux besoins des étudiants. Ces informations semblent pouvoir s'acquérir à l'intérieur d'une ou deux rencontres et être transmises par des experts associés à chacune des ressources. Par ailleurs, les mentors semblent distinguer clairement le fait de connaître les ressources de l'université et le fait de savoir comment y référer des étudiants, notamment lorsqu'il s'agit de référer au Service de Counselling. Cette considération rejoint les propos de Boyle (1998) qui précise que le mentor doit non seulement savoir poser ses limites, il doit aussi être à même de savoir comment référer à d'autres services. On constate que *savoir comment référer* est intégré à la thématique *relation d'aide* (appendice D), laquelle s'inscrit dans un dispositif de formation interactive.

B. Relation d'aide

Tel que déjà mentionné, les contenus de formation relatifs à la *relation d'aide* sont considérés comme étant très importants (tableau 28) voire indispensables, par les 4 groupes de mentors. Ce constat correspond à la valeur accordée lors de l'analyse de construits portant sur l'accompagnement, alors que la *relation d'aide* est désignée comme étant au cœur de la pratique des mentors. Afin de souligner son importance, deux groupes indiquent qu'ils doivent apprendre à *conseiller et à soutenir efficacement les étudiants*, propos qui correspondent à ceux évoqués lors d'une étude menée par Leung et Bush, (2003) auprès de 42 professeurs ayant agi comme mentors. De plus, puisqu'il s'agit d'une thématique qui englobe beaucoup de contenus (appendice D), 3 groupes, soit les groupes de So-Art, de Santé et de Sciences, considèrent que cela doit s'inscrire dans un dispositif de formation *continue* et sous forme d'études de cas. Seules, les mentors du CARTU estiment qu'il s'agit d'une formation plus *ponctuelle*, réitérant ainsi l'idée que leur rôle premier consiste à accompagner les étudiants au plan de la rédaction des travaux universitaires.

Par ailleurs, les 4 groupes considèrent qu'il s'agit d'un contenu de formation qui doit être présenté par des *experts*, lesquels doivent favoriser le jumelage de la *théorie* et de la *pratique* en mettant l'accent sur cette dernière. À cet égard, les mentors de Santé

précisent qu'il est important d'apprendre *comment faire et quoi faire*, ce qui peut être fait par des jeux de rôles ou encore selon le CARTU, *en discutant de cas vécus*. À l'égard des jeux de rôle, Boyle (1998) considère qu'ils favorisent effectivement la mise en application de techniques et d'habiletés nouvellement acquises en offrant une rétroaction immédiate.

À l'examen des nombreux contenus sous-jacents à cette thématique, on s'aperçoit qu'il y a lieu de favoriser une formation étalée sur plusieurs rencontres. On constate aussi qu'il s'agit de contenus fortement associés à leurs représentations de l'accompagnement tel que décrits dans la section précédente. On retrouve des contenus associés à l'écoute active, à l'empathie, à la communication, au respect de la différence, à l'identification du problème, à l'attitude du mentor (être accueillant, encourageant et positif) ainsi qu'au développement d'une relation d'aide individuelle. Des préoccupations associées à la détresse des étudiants, telles que la prévention du suicide ou l'accompagnement en situation de crise apparaissent aussi. Toutefois, à l'égard de ces situations, les mentors veulent surtout apprendre à référer les étudiants. Les auteurs (Baudrit, 2000 ; Devlin et al., 1998 ; Wunsch, 1994) qui estiment que la relation d'aide doit absolument faire partie de la formation des mentors mentionnent qu'effectivement les raisons pour lesquelles les étudiants requièrent de l'aide peuvent être multiples et nécessiter l'aide d'un spécialiste.

Outre l'aspect scolaire, les étudiants peuvent demander une aide pour des problèmes personnels, des problèmes familiaux ou encore des problèmes d'estime de soi. En général, les universités qui offrent une formation en relation d'aide proposent essentiellement le même contenu que celui relaté par les mentors en ajoutant des éléments liés à la gestion du stress, à l'anxiété ainsi qu'à la motivation. Ces trois derniers éléments sont aussi rapportés comme étant importants par Baudrit (2000) et Devlin et al. (1998). Les mentors de la présente étude les mentionnent, mais ils le font sous la thématique *stratégies d'apprentissage*, laquelle comporte des éléments relevant des stratégies affectives.

C. Stratégies d'apprentissage, style d'apprentissage et stratégies de rédaction

Cette section porte à la fois sur les stratégies d'apprentissage, sur le style d'apprentissage et sur les stratégies de rédaction. Bien que distinctes, ces trois thématiques sont traitées en parallèle parce qu'elles présentent de grandes similarités en tant qu'objets de formation.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, les 4 groupes de mentors considèrent qu'il s'agit d'une thématique relativement importante (tableau 28) puisqu'ils sont d'avis que les étudiants démontrent des lacunes à l'égard du développement et l'utilisation de stratégies diverses, ce qui est d'ailleurs validé par plusieurs chercheurs (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996; Lonka et Lindblom-Ylänne, 1996; Romainville, 1993; Ruph et Himech, 2001; Wolfs, 2001; Vermunt, 1993). Selon les mentors du groupe de Santé, cela constitue la modalité d'accompagnement au regard de laquelle elles investissent le plus. À l'exception du CARTU, 3 groupes estiment qu'il s'agit d'une thématique qui doit être déployée sur plusieurs rencontres étant donné la variété des stratégies d'apprentissages qu'elle comporte. À l'examen de la liste des éléments compris sous cette thématique (appendice D), on remarque qu'il s'agit de contenus correspondant à 3 des 4 catégories de stratégies d'apprentissage retenues dans le cadre de la présente recherche pour définir celles-ci, soit de gestion des ressources, cognitives et affectives, les stratégies métacognitives étant absentes de cette liste. En ce qui concerne ces dernières, c'est à travers la thématique *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion* que les mentors indiquent vouloir apprendre à aider les étudiants à développer des stratégies qui semblent correspondre à la catégorie des stratégies métacognitives. Elle correspond donc à la dimension fonctionnelle (le comment) de la formation présentée plus avant dans cette section. Enfin, les mentors estiment que les stratégies d'apprentissage doivent faire partie intégrante de la formation et ce, avec l'appui d'un *expert* qui tout en favorisant une démarche *interactive* jumelle le contenu *théorique* à des situations *pratiques*.

Des considérations similaires apparaissent en ce qui à trait à la thématique *Style d'apprentissage*. De fait, ce qui distingue le plus les *stratégies d'apprentissage* du *style d'apprentissage*, c'est que cet objet de formation peut, selon les 4 groupes de mentors, faire partie d'une formation *ponctuelle*, voire lors d'une seule rencontre. Bien que les mentors ne commentent pas les raisons qui les amènent à allouer aussi peu de temps à l'étude du *style d'apprentissage*, on constate que leurs représentations relatives à ce concept demeurent vagues. Au plan de la formation, pour les mentors des Sciences et de Santé, cela se traduit par le désir de clarifier ce qui distingue les *stratégies d'apprentissage* du *style d'apprentissage*, comme en font foi les témoignages suivants :

Sandra : Pouvez-vous m'expliquer qu'est-ce que vous voulez dire par style d'apprentissage, pour moi c'est pas clair.

Sean : (...) le style d'apprentissage, c'est comment l'étudiant apprend, mais c'est vrai que les stratégies aussi c'est cela. Le style c'est peut-être plus ce qui définit l'étudiant. Oui, dans le fond, je ne sais pas trop. Il faut voir.

Évelyne : Oui, c'est pour cela une formation, pour nous aider à apprendre cela, puis peut-être que c'est pas si important. De toute façon, c'est ce qu'on dit avec un 5 (Sciences).

Sylvie : Je ne sais plus trop où j'en suis avec cette thématique.

Lisa : C'est important parce que c'est en lien avec les stratégies d'apprentissage, mais c'est vrai qu'il faut mieux comprendre. Peut-être qu'on n'en a pas vraiment autant besoin. C'est les stratégies qu'il faut le plus utiliser avec les étudiants. Mais je pense que c'est quand même important dans une formation de mentors (Santé).

Ainsi, malgré le fait que les 4 groupes de mentors aient présenté de la difficulté à définir l'importance et l'utilité du *style d'apprentissage* lors de l'analyse de construits portant sur l'accompagnement, les mentors persistent à le considérer comme étant presque aussi important (tableau 28) que les *stratégies d'apprentissage*. Bien que les mentors du CARTU estiment que c'est relativement important, leurs propos relatifs au construit *Plus important/Moins important* démontrent qu'elles associent le *style d'apprentissage* aux *stratégies d'apprentissage*. Cette même ambiguïté est apparue chez les mentors de So-Art lors de l'analyse de construits portant sur l'accompagnement, ce qui s'exprimait notamment par une utilisation fréquente de termes similaires (*stratégies*,

façons de faire et style d'apprentissage) lorsqu'il s'agissait de caractériser le *style d'apprentissage*.

En somme, puisque les mentors considèrent que les *stratégies* et le *style d'apprentissage* constituent deux objets de formation relativement importants et comme ils ont tendance à les associer, il apparaît opportun de les aider à préciser et distinguer ces deux objets de formation tout en mettant en exergue leur interrelation. Cette façon de les aborder renvoie à la perspective *d'approche d'étude*, mentionnée précédemment dans la section portant sur l'accompagnement. Selon Bourgeois (2003),

l'entrée par les *approches d'étude* invite davantage à s'interroger de manière systématique sur les interactions entre les dispositions des apprenants, les stratégies d'apprentissage qu'ils mettent effectivement en place et l'environnement d'apprentissage tel que les apprenants le perçoivent. Dans cette perspective, on s'interrogera dès lors à la fois sur les interactions entre caractéristiques individuelles de l'apprenant et caractéristiques de l'environnement d'apprentissage dans leurs effets sur l'adoption de telle approche d'étude plutôt qu'une autre, et sur les conséquences – dans ce même contexte – de l'usage de telle ou telle approche d'étude sur la performance d'apprentissage. Plus fondamentalement, la perspective *située* des approches d'étude invite à se demander comment on peut apprendre au sujet à élargir progressivement sa panoplie d'approches et à utiliser celle qui convient le mieux dans une situation particulière (p. 37, 38).

Ainsi, dans le contexte de la présente thèse, cette perspective renvoie tout à la fois à une connaissance plus approfondie des notions de style d'apprentissage et de stratégies d'apprentissage mises en lien avec le développement de stratégies métacognitives. Il s'agit donc d'enseigner aux mentors comment créer des conditions aptes à favoriser une prise de conscience métacognitive par l'étudiant afin de lui permettre de mieux connaître, comprendre et ajuster son propre fonctionnement en situation d'apprentissage (Bourgeois, 2003). La démarche de formation susceptible de favoriser l'apprentissage de ces stratégies est explorée plus avant dans la section portant sur la dimension fonctionnelle de la formation.

Enfin, en ce qui concerne les stratégies de rédaction, seul le groupe du CARTU se distingue des 3 autres groupes en précisant que les stratégies relatives à la rédaction des travaux universitaires sont à la fois plus importantes, plus préalables et plus continues que toutes autres stratégies d'apprentissage, voire que toutes autres modalités de formation (tableau 28). À l'opposé, le groupe des Sciences estime que c'est ce qui est le moins important, le plus ultérieur et le plus ponctuel. Cette forte dissension qui est apparue lors de l'analyse de construits portant sur l'accompagnement confirme que les mentors des Sciences estiment ne pas avoir besoin de formation en ce sens, alors que le groupe du CARTU manifeste clairement leur désir d'approfondir leurs connaissances relatives à la rédaction des travaux universitaires puisque l'aide à la rédaction constitue leur rôle premier. Pour leur part, les mentors de So-Art estiment qu'il s'agit d'un objet de formation aussi important que les *stratégies d'apprentissage*, alors que pour les mentors de Santé, c'est à peine moins important. Les étudiantes mentors de ces 2 groupes estiment qu'il s'agit d'un objet de formation ultérieure aux autres, ce qu'elles expliquent par le fait que l'apprentissage des stratégies de rédaction est fort complexe et qu'il *faut y mettre le temps*, sans pour autant qu'il y ait une urgence à parfaire cet apprentissage puisque selon leurs propos, elles ont toujours la *possibilité de référer les étudiants au CARTU*. Par ailleurs, qu'il s'agisse des stratégies d'apprentissage, de style d'apprentissage ou des stratégies d'écriture, on constate que les préoccupations des 4 groupes de mentors demeurent les mêmes lorsqu'il s'agit de définir la démarche de formation à privilégier en ce qui concerne la formation de façon générale. C'est de cette démarche dont il est question dans la prochaine section.

La formation des étudiants mentors : dimension fonctionnelle

Cette section expose la démarche de formation préconisée par les mentors, laquelle semble s'inscrire dans la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage. Deux thématiques principales participent à la définir. Elles sont présentées l'une à la suite de l'autre. Il s'agit de *Formation interactive/Partage d'expériences* ainsi que *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion*. Cette section se termine en posant un regard sur le travail de concertation à initier entre les différents acteurs de l'université pour mettre en place

une pratique de mentorat qui corresponde à ce que les mentors préconisent comme démarche de formation.

A. Formation interactive/Partage d'expériences

La démarche de formation à l'accompagnement proposée par les mentors renvoie à une formation qui favorise l'interaction entre pairs et le partage d'expériences. Lors de l'analyse de construits de groupe, les 4 groupes de mentors mentionnent son importance (tableau 28) en énonçant ce qu'ils entendent par une telle démarche de formation. Essentiellement, les mentors de So-Art décrivent celle-ci comme une approche axée sur la collaboration, l'échange d'expériences et la construction des connaissances. Les mentors des Sciences insistent pour que la formation soit orientée sur le savoir d'expérience et le partage de celui-ci entre les mentors. Pour les mentors de Santé, il est important d'être actifs dans le processus de formation et de pouvoir se référer à leurs propres expériences. Enfin, selon les mentors du CARTU, la formation interactive constitue une façon de procéder, d'apprendre, d'être, de se former et de consolider les apprentissages. Leurs propos issus de leur réflexion ayant eu cours lors de l'analyse de construits témoignent de la valeur accordée à cette démarche de formation.

Il est extrêmement important d'effectuer la formation dans une approche axée sur la collaboration et des échanges d'expériences. (...) C'est comme cela qu'on apprend le mieux, qu'on construit le mieux les connaissances (...) C'est ce qui nous aide, discuter entre étudiants accompagnés par un expert (So-Art).

La formation doit absolument être orientée sur le savoir d'expérience et le partage de celui-ci entre les mentors. Il faut que cela se fasse avec beaucoup d'échanges. Selon Sean, il s'agit d'une formule de formation qui doit être omniprésente (...), priorisée dès le début (...) elle doit être continue, à préconiser tout le temps (Sciences).

On constate que leurs propos correspondent à la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, laquelle encourage l'interaction entre pairs afin de favoriser la construction de connaissances (Lafortune, Deaudelin et Deslandes, 2001; Doly, 1997; Grangeat, 1997 ; Fourez, Englebert-Lecompte et Mathty, 1997 ; Giordan, 1998 ; Jonnaert, 2002, Jonnaert et Vander Borgh, 1999; Lafortune et al., 2000a, b). Cette perspective socioconstructiviste apparaît aussi dans la liste des composantes (appendice

D) qui définissent ce que les mentors entendent par une formation interactive. On note que les dimensions sociales et interactives apparaissent indispensables pour les aider à parfaire leurs connaissances propres à l'accompagnement des étudiants. Ces composantes se présentent comme suit :

Apprendre en faisant des mises en commun, échanger, partager des idées, des expériences (bonnes ou mauvaises), tant au plan des contenus, de la pédagogie que de l'intervention.

Apprendre par observation, en regardant faire, dans un processus de retour et de questionnement.

La dimension sociale est importante au plan de l'enrichissement mutuel.

Recevoir rétroaction constructive.

Formation interactive sur nos propres façons de fonctionner.

Favoriser des jeux de rôles.

Enfin, une telle démarche doit, selon les 4 groupes de mentors (tableau 28) être assumée par un *expert* qui combine le jumelage des notions théoriques à la pratique tout en favorisant une participation active des mentors dans leur démarche de formation. Tel que précisé par les mentors de Santé : *Il est essentiel d'avoir une personne qui possède une expertise pour animer et favoriser la formation (...)*, sans pour autant, selon les mentors de So-Art, que la responsabilité leur revienne en exclusivité. Cette façon de se représenter la place de l'expert au sein de la formation trouve écho dans la littérature alors que Lafortune et Deaudelin (2001) précisent que l'accompagnateur ne peut se substituer à l'apprenant dans le processus de construction de ses connaissances. À ce titre, son rôle consiste à soutenir l'apprentissage et non à se considérer comme celui qui sait par opposition à celui qui ne sait pas.

Ces représentations issues de l'analyse sur la formation démontrent que les mentors ont le souci non seulement d'approfondir leurs propres connaissances, mais surtout de pouvoir réfléchir sur leurs actions ou leurs interventions posées dans l'accompagnement d'étudiants. Ce désir d'apprendre sur eux-mêmes pour mieux s'investir dans leur rôle apparaît explicitement à l'examen des analyses de construits de groupe sous la thématique intitulée *Stratégies d'autoévaluation/de réflexion*.

B. Stratégies d'autoévaluation/de réflexion

La réflexion suscitée à travers tout le processus de collecte de données, notamment à travers les analyses de construits personnels et de groupe, semble avoir permis aux mentors de poser un regard en profondeur sur l'accompagnement d'étudiants et de surcroît, sur le type de formation requise pour rencontrer les exigences propres à leurs représentations de l'accompagnement. Convaincus de l'importance d'amener les étudiants à devenir autonomes et actifs face à leur apprentissage, ils réitèrent la nécessité de favoriser *l'autoévaluation* et la *réflexion* chez ces derniers et dans le même ordre d'idées, de s'investir eux-mêmes dans un processus de réflexion, lequel semble pouvoir être mis en lien avec la pratique réflexive telle que proposée par Schön, (1994). De ce fait, les mentors affichent une double posture. D'une part, celle d'apprendre à soutenir les étudiants dans le développement d'habiletés essentielles à leur réussite scolaire par une démarche réflexive, voire métacognitive, ce qui correspond à la démarche préconisée par plusieurs chercheurs (Bain, 1997; Grangeat, 1997; Noël, 1997; Tardif, 1997; Romainville, 2000a) soucieux d'amener les apprenants à réguler leurs apprentissages. D'autre part, être eux-mêmes accompagnés à travers une pratique réflexive et ce, afin de développer cette capacité de s'autoévaluer, de réfléchir à leur pratique de mentors. Les propos suivants, recueillis lors de l'analyse de construits de groupe, portent témoignage de cette conviction :

C'est important pour que les étudiants soient plus efficaces dans leur façon d'étudier, d'apprendre. Qu'ils arrivent à savoir quoi faire selon les différentes situations ou activités d'apprentissage. (...) C'est prioritaire dans une formation. (...) C'est pas seulement pour les étudiants, pour nous aussi, pour apprendre de nous, à réfléchir à ce qu'on fait comme étudiant puis comme mentor. Si on sait le faire, on va être plus à l'aise d'accompagner les étudiants à s'autoévaluer (Sciences).

Ainsi, on constate que d'une part, les 4 groupes de mentors expriment qu'il est *important* d'apprendre à accompagner les étudiants dans un processus d'autoévaluation et de réflexion, et que d'autre part, 3 groupes mentionnent explicitement que la formation est aussi *importante* pour leur permettre de développer cette capacité à réfléchir à l'égard de leurs propres interventions d'accompagnement auprès des étudiants. Seules les mentors du CARTU l'indiquent plus timidement lors de la réflexion entourant le construit

Ponctuelle/Continue. Elles précisent alors qu'il s'agit d'une modalité de formation qui doit être continue si *on considère que les mentors doivent aussi apprendre à s'autoévaluer et à réfléchir à leur façon d'accompagner.* Toujours, en ce qui concerne ce construit, à l'examen des valeurs qui lui ont été accordées (tableau 28), on se rend compte qu'il s'agit là d'une modalité d'accompagnement considérée plus *ponctuelle que continue.* Cependant, à la lecture des discussions ayant eu cours pour évaluer ce construit, on constate que 3 groupes présentent une certaine difficulté à préciser s'il s'agit d'une modalité qui doit être présente de façon *continue ou plus ponctuelle.* Ainsi, seules les étudiantes mentors du So-Art précisent sans aucune hésitation que c'est une modalité continue puisque selon leurs propos, tous les objets de formation devraient être ramenés à cette pratique. Selon Évelyne des Sciences, *ce n'est pas une seconde nature, il faut donc y revenir souvent.* Pour leur part, les mentors de Santé indiquent *que cela se développe sur du long terme.* Enfin, les 4 groupes de mentors estiment que l'accompagnement qui vise à favoriser l'autoévaluation et la réflexion doit être assumé par un *expert* avec évidemment une participation *active* de leur part.

En somme, en proposant d'instaurer une formation interactive qui leur permettent de décrire et d'analyser leur pratique d'accompagnement, d'en examiner l'efficacité et d'être sensible à la nécessité de l'adapter selon ce qu'ils apprennent en interaction avec leurs pairs, il est permis de croire que les mentors tendent à s'inscrire dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, notamment à travers une démarche de pratique réflexive, voire métacognitive. Cette vision de l'accompagnement qui, dans l'interaction, valorise la réflexion pour aider à trouver ses propres réponses et structurer de nouvelles connaissances (Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994; Martin, Doudin et Albanese, 1999) est aussi apparue clairement dans la section portant sur l'accompagnement des étudiants, sans pour autant que les mentors explicitent comment favoriser l'atteinte de tels objectifs auprès de leurs pairs. Incidemment, qu'il s'agisse de l'accompagnement des étudiants ou de leur propre formation, les mentors proposent une pratique inscrite dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage qui se jumelle à une pratique réflexive sur leurs propres manières de faire. Il s'agit donc de

favoriser dans un cas comme dans l'autre un accompagnement métacognitif qui stimule la réflexion (Lafortune et Deaudelin, 2001).

Ainsi, dans le cadre d'une formation d'étudiants mentors, le terme *pratique réflexive* est utilisée pour désigner la réflexion que les mentors posent sur leur pratique d'accompagnement. Il semble que cette réflexion puisse être sollicitée par un accompagnement métacognitif. Il s'agit d'inviter les mentors à analyser autant leur façon de faire, leurs gestes d'intervention que leurs processus d'apprentissage. Ce qui est visé, c'est de favoriser une posture active (Lafortune et Deaudelin, 2001) qui permette aux mentors de confronter leurs idées à celles d'autres collègues, de faire des liens entre des concepts ou différentes situations, d'autoévaluer leurs interventions et ce, afin de pouvoir accompagner plus efficacement les étudiants qui sollicitent leur aide et ce, peu importe les objets d'accompagnement et plus particulièrement, tel que déjà précisé, pour les stratégies d'apprentissage y compris le style d'apprentissage et les stratégies de rédaction. L'acquisition de ces stratégies passe, selon Parmentier et Romainville (1998), par le développement de stratégies métacognitives. Afin de favoriser le développement de telles stratégies dans l'accompagnement d'étudiants, les mentors ont besoin d'être accompagnés (Mann, 1998; Romainville 2000a) et qu'ils en fassent eux-mêmes l'expérience en étant appuyés dans une démarche de pratique réflexive (Lafortune et Martin, 2004). Le terme qui semble le plus susceptible de rendre compte de ce type d'accompagnement qui jumelle la perspective socioconstructiviste à une prise en compte de la métacognition est *Accompagnement socioconstructiviste et métacognitif*.

Afin de permettre aux mentors d'apprendre à accompagner dans le sens d'une telle démarche socioconstructiviste, la personne en charge de la formation doit donner l'occasion aux mentors de transformer et d'adapter leur pratique à partir de ce qui peut être essayé en contextualisant l'apprentissage de façon systématique (Lafortune et Martin, 2004). Selon Martin, Doudin et Albanese (1999), pour favoriser un apprentissage efficace, une telle approche doit respecter 4 conditions, soit 1) être constructiviste et, « ainsi considérer que les personnes élaborent elles-mêmes leurs savoirs; 2) être interactive afin de créer un contexte stimulant les interactions entre pairs; 3) agir sur la

motivation et sur le sentiment de compétences des personnes en situation d'apprentissage et 4) être métacognitive afin de stimuler la réflexion » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.39). En ce qui a trait à l'accompagnement métacognitif, selon Lafortune et al. (2000b), trois conditions doivent aussi être respectées : 1) « Avoir l'intention explicite d'amener les apprenants à développer des habiletés métacognitives. 2) Inclure des interventions de façon continue. 3) Susciter de fréquentes prises de conscience » (p.89, 90). Ainsi, pour amener les mentors à accompagner les étudiants dans le développement de stratégies métacognitives, la personne-ressource doit mettre en place un questionnaire métacognitif qui permette aux mentors de porter un regard sur leurs propres processus mentaux utilisés pour planifier, contrôler et réguler leurs apprentissages. Tel que le soulignent Lafortune et Martin (2004), la démarche de formation doit servir de modèle.

« Il est donc important d'agir avec les personnes accompagnées comme celles-ci devraient agir lorsqu'elles en accompagneront d'autres » (p. 50). Il s'agit de mettre en place un accompagnement socioconstructiviste qui favorise l'interaction entre la personne accompagnatrice et les personnes accompagnées. En ce sens,

un accompagnement socioconstructiviste est un soutien axé sur la construction des connaissances des personnes accompagnées en interaction avec les pairs. Un tel accompagnement vise à susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances, à susciter des conflits sociocognitifs et à profiter de ceux qui émergent des discussions, à co-construire dans l'action, à mettre en évidence les conceptions (...) et à profiter des prises de conscience de certaines constructions (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 200).

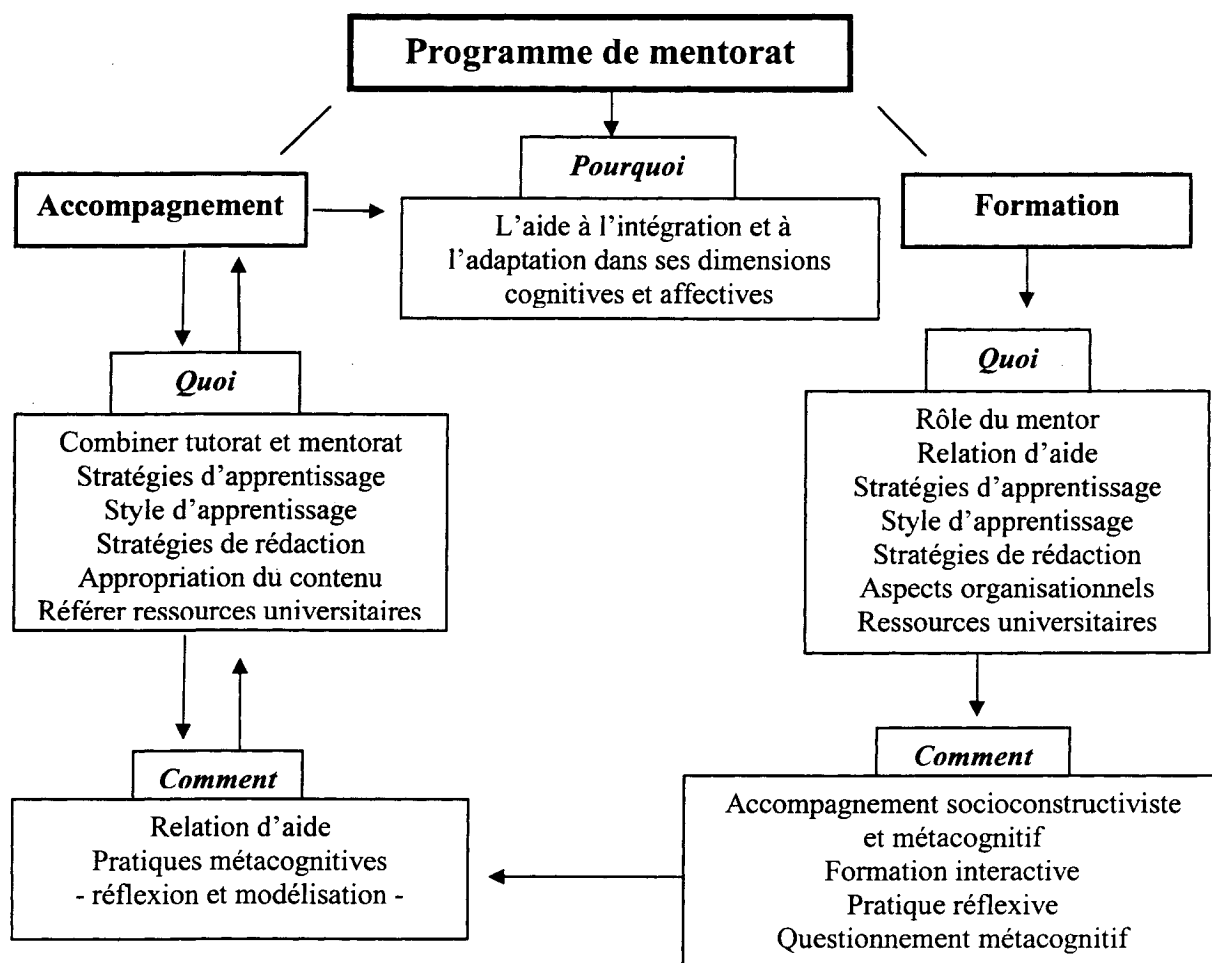
Ainsi, il importe, à travers cette démarche d'accompagnement « d'amener les personnes accompagnées à considérer autant leur processus d'apprentissage que leur pratique pédagogique » (Lafortune et Martin, 2004, p. 51). Pour amener les mentors à prendre en compte leurs processus d'apprentissage, donc leur métacognition, les formateurs les accompagnent en posant des questions telles que : Que crois-tu avoir compris jusqu'à maintenant; qu'est-ce qui te fait dire cela; vois-tu une autre façon d'aborder cette stratégie ? Pourrais-tu t'y prendre autrement ? Dans quel contexte ? Etc.

« Il est aussi possible de favoriser des prises de conscience par la verbalisation de démarches mentales ou par des moments de réflexion où les personnes apprenantes autoévaluent leur démarche et justifient leur autoévaluation » (Lafortune et Robertson, 2004, p.109). Tel que précisé par Lafortune et Martin, ce qui est visé c'est le développement de l'individu métacognitif en favorisant chez la personne accompagnée la prise en compte de son propre processus d'apprentissage et des habiletés développées pour gérer ses propres processus mentaux utilisés en situation d'apprentissage. Le formateur permet ainsi aux mentors de décrire et d'analyser en contexte d'interaction avec leurs pairs ces processus afin de prendre en compte la variété des processus mentaux et des manières de fonctionner, d'en évaluer la portée dans l'accompagnement des étudiants et voir comment les adapter. Cet accompagnement métacognitif vise aussi à permettre aux mentors de réfléchir sur leurs pratiques d'accompagnement. Cette réflexion peut aussi être actualisée par la tenue d'un « journal de réflexion qui permet de revenir sur des démarches antérieures, de saisir sa propre évolution » (Lafortune et al., 2005, p. 115) tout en favorisant une autoévaluation de sa propre pratique. Ainsi, les mentors « sont amenés à porter différents regards en analysant ce qui se passe (contenu), comment cela se passe (processus) et pourquoi cela se passe pour l'adapter à un contexte d'accompagnement (...) » avec les étudiants (Lafortune, 2005, p. 3).

Cette réflexion qui démontre l'importance de l'accompagnement dans la formation des étudiants mentors afin de leur permettre d'accompagner des étudiants à devenir réflexif, voire métacognitif, semble valider le type de formation préconisé par Mann (1997) ainsi que par Rings et Sheets (1991). De plus, ce type de formation qui renforce l'idée d'amener les étudiants à développer des stratégies métacognitives correspond à ce qui est valorisé par plusieurs auteurs (Bain, 1997 ; Grangeat, 1997 ; Hattie, Biggs et Purdie, 1996 ; Kaldeway et Korthagen, 1995 ; Noël, 1997; Noël et Romainville 1998 ; Romainville, 1993, 2000a ; Ruph et Himech, 2001) préoccupés par la réussite des étudiants et par le soutien à leur offrir afin de les aider à s'intégrer à l'université et à s'inscrire efficacement dans leur métier d'étudiants.

Le référentiel du programme de formation à l'accompagnement (voir figure 5)⁶¹ qui constitue le point culminant de la réflexion entamée par la présente recherche semble un premier pas en ce sens. Tout en précisant les besoins de formation des mentors, il définit le mentorat étudiant dans le contexte de l'Université d'Ottawa mettant en valeur l'importance d'accompagner les étudiants dans le développement de l'autorégulation de ses apprentissages et ce, autant dans ses aspects cognitifs et affectifs. Il incite ainsi l'Université à voir l'accompagnement des étudiants comme englobant des besoins multiples, allant du soutien à l'appropriation des contenus, au développement de stratégies d'apprentissage ainsi que tout autre aide visant à renforcer la motivation et l'engagement dans les études. À cet égard, les étudiants peuvent avoir besoin d'un appui préventif, formatif ou de remédiation et ce, tout au long de leur parcours universitaire, mais avant tout en première année et dès le premier trimestre. Le but ultime de l'accompagnement est de rendre l'étudiant autonome, voire *autorégulé* face à ses apprentissages, ce qui semble pouvoir se concrétiser par l'apprentissage de stratégies appropriées visant à rendre l'étudiant réflexif (métacognitif) (Bain, 1997 ; Grangeat, 1997 ; Noël, 1997 ; Romainville, 2000a ; Tardif, 1997)

⁶¹ Une figure simplifiée présentant que les trois dimensions de la formation (justificative, formelle et fonctionnelle) est présentée en appendice F

Figure 5*Référentiel d'un programme de formation à l'accompagnement*

Par ailleurs, si l'on estime que l'accompagnement qui soutient la pratique du mentorat en milieu universitaire s'inscrit dans une telle perspective socioconstructiviste, il est essentiel que la formation des étudiants mentors soit orientée en ce sens. Cependant, pour actualiser une telle pratique du mentorat, il apparaît primordial que les principaux partenaires, soit les étudiants mentors ainsi que leurs formateurs soient invités à réfléchir sur une pratique orientée par une telle perspective. Celle-ci ne peut leur être imposée de l'extérieur. À cet égard, de multiples expériences visant à favoriser l'implantation de démarches d'accompagnement métacognitif (Lafortune et Deaudelin, 2000) et

socioconstructiviste (Lafortune et Martin, 2004) au sein de différentes équipes d'écoles du Québec démontrent l'importance d'une réelle collaboration entre les différents partenaires lorsqu'il s'agit d'implanter de nouveaux programmes.

L'accompagnement socioconstructiviste en contexte de mentorat étudiant : un travail de concertation

À l'instar de Barnier (2001), il est donc posé que le cadre de référence apte à rendre compte du caractère interactif et interpersonnel du mentorat étudiant correspond à ce que nous offre la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage. À cet égard, il est admis que l'apprenant structure activement ses savoirs et compétences à partir de ses connaissances et de ses expériences antérieures et ce, dans un processus tant de médiation sociale que d'autoréflexion guidée. Par ailleurs, tel que mentionné auparavant, la mise en place d'une telle pratique invite à une collaboration entre les différents partenaires, soit les mentors et les personnes qui accompagnent et forment ces derniers.

En ce qui concerne les étudiants mentors, il appert que la pratique réflexive proposée à travers tout le processus de collecte de données et plus particulièrement à travers les analyses de construits ait participé à définir la formation telle que présentée ci-dessus. En permettant aux mentors de dialoguer, de rendre explicites leurs connaissances propres au sujet traité et d'en discuter en interaction avec les autres, ils en sont arrivés à non seulement apprendre des autres, mais aussi à co-construire du sens et ainsi envisager que la formation idéale ressemble à celle proposée par l'analyse de construits, soit dans une pratique réflexive de co-construction de sens.

La pratique réflexive soutenue par les analyses de construits a donc offert aux mentors un espace pour construire un mode de régulation souple qui a permis l'avancée de représentations initiales vers celles qui ont émergé des analyses de construits. Cette avancée contient les balises mêmes d'un référentiel de formation à l'intention des mentors ancré dans les exigences du contexte universitaire. D'ailleurs, à la fin des analyses de construits portant sur la formation, les mentors des Sciences ont mentionné le sentiment d'avoir collaboré à l'élaboration d'une pratique du mentorat à l'université,

alors que les mentors de So-Art et de Santé ont précisé que toute cette démarche a contribué à valoriser leur rôle d'étudiantes mentors. Enfin, les mentors du CARTU signalaient que la démarche de réflexion a changé non seulement leur façon de voir le mentorat étudiant, mais aussi leur manière de comprendre leur rôle et d'intervenir auprès des étudiants.

Pour soutenir et étendre une vision socioconstructiviste du mentorat étudiant, il est essentiel que les mentors soient engagés dans la réflexion entourant autant leur pratique, notamment la définition de leur rôle, que leur formation. Telle que définie antérieurement, la formation favorise cet espace de réflexion nécessaire aux mentors pour qu'ils puissent s'approprier leur rôle et parfaire leur pratique. À ce titre, la formation apparaît, tel que convenue par plusieurs auteurs (Baudrit, 2000 ; Fullerton et Malderez, 1998 ; Noël et Romainville, 1998 ; Palkiewicz, 1997 ; Romainville 2000a ; Topping, 1996 ; Wilson, 1994) nécessaire dans un programme de mentorat. Le référentiel proposé dans cette thèse permet d'en installer les bases. Étant inscrit dans une perspective de formation socioconstructiviste, le référentiel constitue un outil de révision systémique susceptible d'être adapté aux différents contextes et cultures facultaires puisque, tel qu'on a pu le constater, tous n'ont pas exactement les mêmes besoins, notamment en ce qui a trait aux objets de formation.

À cette fin, les mentors ont besoin de modèles souples, de personnes-ressources qui les invitent et les incitent à suivre les voies tracées par la marque de la flexibilité que présuppose l'entraide par les pairs ancrée dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste. Il reste à mobiliser ces personnes-ressources afin de poursuivre et maintenir auprès d'autres mentors la réflexion entamée par le groupe de mentors qui ont collaboré à ce projet de recherche.

Incidemment, de la même manière que les mentors sont considérés comme des partenaires indispensables à l'élaboration et à la révision du référentiel de formation, les personnes accompagnatrices sont aussi invitées à se prononcer. Les contenus inhérents à ce référentiel et plus particulièrement, à la démarche de formation qui y est associée ne

correspondent pas nécessairement aux représentations des personnes accompagnatrices. Pour qu'une telle démarche de formation soit reconnue et validée par celles-ci, une réflexion devra être amorcée. Tel que précisé par Lafortune et Martin (2004), cette réflexion aura davantage de chance de mener à un changement si elle s'inscrit aussi dans une démarche de pratique réflexive afin qu'une prise en compte des actions individuelles et collectives qui guident les pratiques d'accompagnement émergent et soient aussi inscrites dans un processus de réflexion. En ce sens, les personnes accompagnatrices peuvent aussi bénéficier du même type d'appui que celui proposé aux mentors. Une démarche d'accompagnement socioconstructiviste envisagée comme un soutien à la co-construction et à la réflexion mutuelle entre collègues.

En guise de synthèse pour la deuxième question

À la lecture des interprétations, on remarque que les représentations des mentors à l'égard de leurs besoins en termes de formation présentent plusieurs constantes. Un seul contenu de formation, soit *les stratégies de rédaction*, rencontre de fortes dissensions, lesquelles apparaissent entre le groupe du CARTU et celui des Sciences. Cette dissension s'explique par le fait que les mentors des Sciences considèrent inutile d'apprendre à accompagner les étudiants pour l'apprentissage de l'écrit puisqu'ils estiment qu'il ne s'agit pas d'une stratégie importante à développer dans leur domaine, alors qu'à l'inverse, l'aide à la rédaction des travaux universitaires constitue la raison principale de l'accompagnement des mentors du CARTU. À ce titre, on constate que le rôle des mentors du CARTU se rapproche davantage du tutorat méthodologique que du mentorat qui englobe un accompagnement multiple, c'est-à-dire un mentorat qui s'inscrit dans un espace de dialogue en vue de répondre tout à la fois à la demande affective et scolaire (disciplinaire et méthodologique) des étudiants. Les mentors souhaitent une formation qui allie ces deux dimensions, une formation qui leur permette de répondre en écho aux besoins des étudiants. À cet égard, ils préconisent une formation qui leur permette de non seulement définir clairement leur rôle, mais d'acquérir des connaissances qui y sont associées, soit sur les *ressources de l'université*, sur la *relation d'aide*, sur les *stratégies d'apprentissage*, sur le *style d'apprentissage* et enfin, sur les *stratégies de réflexion* et

d'autoévaluation. En ce qui concerne cette dernière thématique, on a pu constater que les mentors estiment indispensable d'apprendre à réfléchir sur leur pratique d'accompagnement, à poser un regard critique sur leur propre fonctionnement. De plus, ils considèrent essentiel que cette réflexion ainsi que toutes situations de formation aient cours dans une démarche interactive qui favorise le partage de leurs savoirs respectifs. À ce titre, les mentors semblent s'associer fortement à une demande d'accompagnement qui relève de la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage qui prend en compte la métacognition. Pour cette raison, cet accompagnement est nommé *Accompagnement socioconstructiviste et métacognitif.*

CONCLUSION

Ce dernier chapitre se divise en quatre parties. La première présente une synthèse de la recherche. La deuxième partie porte sur les contributions de la recherche alors que la troisième s'attache à en identifier les limites. Enfin, la quatrième partie propose des pistes d'ouverture pour d'éventuelles recherches.

SYNTHÈSE

Alors qu'il y a une trentaine d'années, l'accès à des études universitaires n'était réservé qu'à l'élite intellectuelle et qu'à certaines classes sociales, aujourd'hui elle s'est démocratisée ouvrant ses portes à un nombre croissant d'étudiants jusque-là exclus des études supérieures (Alava, 2000 ; Baudrit, 2000 ; Danner et al., 1999 ; Doray, 1997 ; Langevin et Villeneuve, 1997 ; Noël et Parmentier, 1998 ; Romainville, 2000a). Cependant cette démocratisation de l'accès à l'enseignement universitaire ne se fait pas sans heurts. Moins bien préparés que leurs prédécesseurs à rencontrer les exigences de l'université, plusieurs des nouveaux étudiants vivent des problèmes d'adaptation importants qui s'expriment, entre autres, par des taux d'échec et d'abandon élevés, soit de l'ordre de 30 à 40 % chez les étudiants de première année. Plusieurs facteurs avancés dans le chapitre de la recension des écrits expliquent ces échecs, notamment des facteurs d'ordre cognitif, personnel, social, émotionnel, motivationnel et préparatoire (Bourgeois, 1996 ; Gardner, 1986 ; Grayson et Grayson, 2003 ; Langevin, 1996 ; Langevin et Villeneuve, 1997 ; Myers et Birk, 2002 ; Noel et Levitz, 2005 ; Noël et Parmentier, 1998 ; Romainville, 1993, 2000a ; Ruph et Himech, 2001 ; Tinto, 1975, 1997).

Reconnaissant le coût social et humain associé à ces échecs, l'université est obligée d'interroger sa mission et de redéfinir ses pratiques (Baudrit, 2000 ; Boisvert, 1997 ; Corman et al., 1992 ; Doray, 1997 ; Langevin et Villeneuve, 1997 ; Romainville, 2000a). Elle se voit ainsi contrainte à prendre en compte la réalité multiple de ces étudiants, en tant qu'acteurs sociaux et personnages centraux de leur formation (Astolfi, 1992 ; Bourgeois, 1996 ; Donnay et Romainville, 1996 ; Noël et Parmentier, 1998 ; Reuter, 1996). Pour favoriser l'intégration et la réussite dans les premiers cycles

universitaires, plusieurs auteurs (Beal et Noel, 1980 ; Bierema, 1996 ; Chenard, 1989 ; Frenay, 1998 ; Gilbert, Chapman, Dietsche, Grayson et Gardner 1997 ; Massicotte, 1997 ; Noel, Levitz, et Saluri 1985 ; Reese et Mobley, 1996 ; Romainville 2000a, 1997, 1993 ; Ruph et Hrimech, 2001) recommandent que les universités se dotent d'une politique globale d'intervention qui place à l'avant-scène des leaders dont la vision éducative vise à former les citoyens de demain. Pour y parvenir, ces leaders doivent reconnaître jusqu'à quel point la première année universitaire est décisive dans l'avenir académique des étudiants. La mise en place de mesures d'appui s'impose afin de faciliter l'intégration sociale et académique des nouveaux étudiants. Parmi ces mesures d'appui, la recension des écrits atteste que le mentorat par les pairs a des effets positifs indéniables chez les étudiants en difficulté, aussi bien au plan cognitif qu'affectif (Dumazedier, 1996; Rodger et Tremblay, 2003 ; Topping, 1996, Wallace et al., 2000). De façon générale, la présente recherche, sur les pistes des travaux de Lawson (1989) et de Topping (1996) identifie quelques justificatifs pour expliquer ce succès.

1. La nature de l'interaction (proximité cognitive, affective) entre les étudiants qui facilite la relation d'aide;
2. La nature de l'aide par les étudiants mentors facilite l'ajustement des étudiants à leur nouveau milieu;
3. L'aide apportée par les mentors contribue directement à réduire le stress et à offrir un soutien émotif et pédagogique aux étudiants en difficultés;
4. La formule d'interaction entre pairs est reconnue pour favoriser le *apprendre à apprendre* et faire en sorte que l'étudiant devienne acteur de son propre apprentissage (Astolfi, 1992 ; Bourgeois, 1996 ; Giordan, 1998 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Noël et Romainville, 1998);
5. On souligne l'effet du mentorat pour le mentor qui affirme sa personnalité tout en consolidant ses savoirs et sa capacité à enseigner (Barnier, 2001; Baudrit, 2000 ; Devlin, Davis, Andrews, 1998 ; Good et al., 2000 ; Romainville, 2000a ; Topping, 1996).

Ces 5 justificatifs soulignent l'importance de la pratique d'entraide où l'étudiant apparaît comme un co-constructeur de ses apprentissages, un rôle rendu possible par l'instauration du conflit sociocognitif et la médiation d'une tierce personne, notamment dans cette thèse, l'étudiant mentor (Barnier, 2001 ; Danner et al., 1999 ; Lafortune et Deaudelin, 2001). Cependant, bien que la formule d'interaction entre pairs soit reconnue comme efficace, elle apparaît grandement tributaire de la qualité de la formation pour assurer le succès (Baudrit, 2000; Noël et Romainville, 1998 ; Leung et Bush, 2003 ; Mann, 1998 ; Palkiewicz, 1997 ; Wilson, 1994). À l'égard de la formation, la recension des écrits démontre qu'il existe de grandes disparités d'une institution à l'autre (Baudrit, 2000 ; Barnier, 2001 ; Palkiewicz, 1997). Ces disparités apparaissent aussi bien au plan des contenus de formation (Habley, 1988; Palkiewicz, 1997) qu'au plan des approches pédagogiques préconisées. Alors qu'en général, les institutions des pays francophones offrent une formation générale (Barnier, 2001), les institutions anglo-saxonnes proposent une formation beaucoup plus spécifique, ce qui se traduit, pour certaines institutions américaines, par un programme de formation rigoureux qui préconise l'utilisation d'une panoplie de mesures d'évaluation et de rétroaction menant à une accréditation (Baudrit, 2000). Par ailleurs, comme souligné dans la présente recherche, cette disparité n'est certainement pas étrangère au fait qu'il existe un manque d'uniformité dans les termes utilisés pour décrire et pour définir les activités d'encadrement ainsi que le rôle de ceux qui accompagnent (Bédouret, 2003 ; Palkiewicz, 1997) qu'il s'agisse de tutorat, de monitorat ou de mentorat. Étant donné ce manque de clarté, les institutions qui préconisent l'une ou l'autre des formules d'encadrement par les pairs doivent nécessairement tenter de définir et préciser le rôle des pairs et la formation requise pour les aider à remplir leur rôle. C'est la situation de l'Université d'Ottawa qui a choisi d'instaurer durant l'année 2002-2003 un programme d'entraide par les pairs, appelé *mentorat étudiant*, comme modalité d'accompagnement des étudiants de première année afin de faciliter leur intégration en milieu universitaire et ainsi espérer diminuer le taux de décrochage scolaire. La chercheuse a donc profité de l'instauration de ce programme pour effectuer ce projet de recherche.

Dans ce contexte et à la lumière des travaux de recherche portant sur l'entraide par les pairs, il a été question d'examiner les représentations des mentors ayant accompagné des étudiants au cours de la première année de l'instauration du programme de mentorat étudiant de cette même université. Plus précisément, cette recherche a examiné les représentations des mentors sous deux angles, celui de leur rôle et leur pratique, et celui de la formation qu'ils jugent requise pour améliorer l'exécution de leur pratique et ce, dans le but d'élaborer un référentiel de formation. Pour parvenir à cette fin, une collecte de données multiples a été effectuée. Le premier type de collecte consiste en un questionnaire de onze questions ouvertes élaboré à partir d'un outil utilisé en pédagogie universitaire (Bélair, 1999) permettant aux étudiants mentors d'amorcer une réflexion sur leur métier de mentor. Ce questionnaire a été suivi d'une entrevue semi-structurée visant à approfondir les réponses émises lors du questionnaire. Cela a permis d'arrêter les représentations particulières à chaque étudiant mentor, lesquelles ont été reprises, dans un troisième temps, lors d'une rencontre individuelle, sous forme d'une analyse de construits (Kelly, 1955) permettant d'étudier quelles représentations plus générales, voire quels concepts génériques les étudiants mentors ont, à travers leur expérience de mentors, construits à propos de leur rôle. Cette troisième étape individuelle a aussi permis d'arrêter les représentations qui ont servi de base pour effectuer, dans un quatrième temps, une analyse de construits de groupes, ces groupes étant répartis selon leur programme d'appartenance. La formule d'analyse de construits de groupe a été retenue parce qu'elle constitue une formule pédagogique, qui à travers un processus interactif de réflexion, favorise l'émergence d'un consensus critique et éclairé. C'est donc par un processus d'emboîtement que les trois premières collectes de données ont contribué à la quatrième collecte. Ces quatre temps de collecte ont fait émerger les constituants d'un référentiel de formation d'étudiants mentors susceptible de guider la formation ultérieure de futurs étudiants mentors oeuvrant dans un contexte universitaire similaire à celui pressenti pour cette recherche.

L'éclairage fourni par cette collecte de données multiples montre que l'accompagnement doit combiner les dimensions scolaires et personnelles de l'étudiant, de sorte que, dans la pratique des mentors, émerge l'importance de jumeler le tutorat

(*l'aide à l'appropriation des contenus*) et le mentorat, et de combiner les composantes cognitives, métacognitives et affectives. Toutefois, bien que les mentors soient conscients de l'importance d'amener les étudiants à devenir réflexifs, voire métacognitifs, au regard de leurs pratiques d'étude et de leur apprentissage, la recherche a permis d'établir qu'ils ne savent pas vraiment comment les accompagner en ce sens, comment actualiser ou opérationnaliser une telle démarche d'accompagnement. C'est en partie à ce dessin que les mentors estiment que la formation constitue un incontournable, une estimation corroborée par différents auteurs, notamment Mann (1998), Rings et Sheets (1991) ainsi que Romainville (2000a).

Essentiellement, lorsqu'il est question de la formation qu'ils attendent, les mentors définissent cette formation à partir des mêmes constituants que ceux qu'ils ont arrêtés pour accompagner les étudiants, auxquelles ils en ajoutent deux, soit les *Aspects organisationnels* et *Définir leur rôle*. Parmi tous les objets de formation, deux d'entre eux, soit les *Aspects organisationnels* et les *Ressources universitaires* leur semblent des contenus à obtenir sous forme d'information plutôt qu'en contexte de formation. Tous les autres objets de formation (*Rôle du mentor*, *Relation d'aide*, *Stratégies d'apprentissage*, *Style d'apprentissage*, *Stratégies de rédaction*) doivent faire partie d'une formation où les experts amènent les mentors à réfléchir sur leurs propres manières de faire et à co-construire leurs stratégies. De fait, les mentors réclament une démarche de formation qui leur permette de développer d'abord pour eux-mêmes une posture réflexive en situation d'interaction avec leurs pairs, pour ensuite être à même d'accompagner les étudiants à devenir plus réflexifs et plus actifs face à leurs apprentissages.

Cette démarche de formation renvoie à un accompagnement socioconstructiviste axé sur la construction des connaissances des personnes accompagnées en interaction avec leurs pairs. Il s'agit d'une démarche qui favorise une posture de réflexion active (Lafortune et Deaudelin, 2001) à travers un accompagnement métacognitif qui suscite « des déséquilibres cognitifs afin que chacun s'interroge sur ses constructions pour les consolider et les argumenter ou les ébranler afin de provoquer des changements » (Lafortune, 2004, p.192). À travers les interrogations suscitées, les mentors souhaitent

poser un regard autant sur leurs propres processus d'apprentissage que sur leur pratique d'accompagnement afin de construire celle-ci en interaction avec leurs collègues. Tel que précisé par Lafortune et Martin (2004), la démarche de formation doit servir de modèle. Le référentiel de formation qui émerge de la présente recherche vise donc à faire vivre aux mentors l'expérience de l'accompagnement socioconstructiviste appuyé par un questionnement métacognitif pour qu'ils puissent, par la suite, accompagner les étudiants en ayant des repères quant à la manière d'orienter les étudiants vers la construction et l'autorégulation de leurs apprentissages.

Ce référentiel de formation et les différents objets inhérents à celui-ci permet d'ores et déjà de questionner sa mise en œuvre. Pour qu'il soit reconnu et validé par tous les partenaires engagés dans la formation des mentors une réflexion doit se poursuivre. Cette réflexion aura davantage de chance de mener à la compréhension du socioconstructivisme si elle s'inscrit aussi dans une démarche de pratique réflexive qui amène les différents partenaires à examiner leurs croyances et leurs pratiques en interaction avec leurs collègues et ce, dans une perspective de co-construction de sens.

CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE

La contribution la plus significative de la recherche est certes d'avoir établi les bases d'un référentiel de formation d'étudiants mentors, de par une prise en compte de l'expérience des étudiants ayant agi comme mentors lors de la première année de l'instauration du mentorat à l'Université d'Ottawa. Ce référentiel identifie les fondements d'une formation qui institue une culture de réflexion multipartite puisqu'en interpellant la réflexion chez les mentors, ce référentiel par effet vicariant, détermine la nature de la formation qu'ils seront appelés à suivre de même qu'il influence la nature des relations que les mentors seront portés à établir avec leurs étudiants. À ce titre, on peut aussi envisager d'éventuelles utilisations de ce référentiel par d'autres institutions universitaires qui pourraient l'adapter en fonction de leur réalité respective.

Une deuxième contribution de la recherche constitue certainement l'utilisation de la grille répertoire, issue de la théorie de Kelly (1955), pour appréhender les représentations des participants à la recherche. À notre connaissance, c'est la première fois que cette grille est utilisée comme modalité de collecte de données dans une thèse de doctorat en éducation. Dans le contexte de la présente thèse, elle a été utilisée comme outil de réflexion inscrit dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage tel qu'envisagé par Chevalier (2005). Dans cette perspective, l'échange avec les autres mentors a permis d'ébranler leurs représentations pour les ajuster, les structurer et les consolider. L'analyse de construits s'est donc avérée un outil fort intéressant pour favoriser le dialogue entre les participants, leur permettre de prendre en compte ce que pensent leurs collègues et ainsi apprendre en interaction avec ces derniers. En impliquant ainsi les participants dans un tel processus de co-construction, les mentors sont devenus des participants actifs et réflexifs dans tout le processus d'élaboration du référentiel de formation. En permettant aux représentations qui en sont issues de passer d'un mode implicite à un mode explicite, les participants sont appelés à modifier ou consolider leur système de pensée. Il est aussi intéressant de souligner que c'est ce même processus de réflexion que les mentors proposent comme démarche de formation, soit une démarche résolument socioconstructiviste qui assure à la fois l'analyse du système de pensée de chacun des participants en vue de saisir le sens de leurs actions et d'identifier les possibilités de changement.

Enfin, une autre contribution consiste à offrir une définition du mentorat étudiant en contexte universitaire et ce, en s'appuyant à la fois sur les travaux portant sur l'entraide par les pairs en contexte universitaire, en tenant compte des écrits portant sur le mentorat et en lien avec les représentations des étudiants mentors ayant participé à ce projet de recherche. Cette définition se veut un premier pas pour tenter d'intégrer les différentes facettes de l'accompagnement qui tiennent compte des multiples besoins des étudiants de première année et de la capacité des étudiants mentors à les accompagner dans l'appropriation de leur *métier d'étudiant*.

LIMITES DE LA RECHERCHE

La présente thèse est sujette à des limites portant sur les aspects méthodologiques liés à la collecte de données et par voie de conséquence, à la généralisation des résultats qui peut en être faite. Au nombre de deux, ces limites portent sur la crédibilité et la transférabilité.

En ce qui concerne la crédibilité, elle a été travaillée par une analyse de données multiples, ce qui a permis d'appliquer une triangulation des méthodes. Cependant, pour arriver à une plus grande crédibilité, il aurait été intéressant de retourner auprès des 4 groupes de mentors pour qu'ils puissent indiquer leur degré d'approbation et de satisfaction du référentiel de formation qui a émergé des analyses. Il aurait aussi été intéressant d'effectuer une dernière analyse de construits de groupe avec tous les participants afin de favoriser un échange sur les bases de ce référentiel de formation à venir en mettant davantage à contribution les différences de points de vue, par exemple, en ce qui a trait aux stratégies de rédaction et au style d'apprentissage.

Par contre, l'analyse effectuée au fur et à mesure de la collecte de données a permis de retourner trois fois auprès des participants afin de solliciter à nouveau leur participation et faire en sorte de construire un savoir le plus objectivé possible. Le choix d'utiliser l'analyse de construits a aussi été effectué en fonction d'établir une plus grande crédibilité, les participants étant interpellés à la fois au plan de la création des données et de l'interprétation qui a cours durant l'analyse de construits. Puisque la dynamique de l'analyse de construits permet aux participants d'apprendre et de modifier ou de consolider leurs représentations en cours de processus, l'interprétation initiale des données s'effectue dans cette dynamique et de ce fait, laisse moins de place à la subjectivité de la chercheuse dans l'interprétation effectuée à posteriori. Ainsi, les représentations qui en émergent sont celles du processus de co-construction. Par voie de conséquence, elles ne sont pas nécessairement représentatives de ce qui aurait émergé si chaque participant avait effectué la réflexion individuellement.

L'analyse de construits de groupe a aussi servi à minimiser les biais et à assurer une plus grande crédibilité à l'analyse des résultats puisque les mentors de chacun des 4 groupes ont eu la possibilité de négocier et d'adapter les thématiques et les construits proposés pour cette dernière étape de collecte de données.

En ce qui concerne le critère de transférabilité des résultats, il est important de rappeler que les 14 participants qui se sont portés volontaires pour participer à la recherche sont issus d'une même institution et que seulement 9 participants ont complété les quatre temps de la collecte de données. Ce nombre restreint de participants permet d'envisager que des étudiants mentors de la même institution ou d'autres institutions auraient pu partager des représentations différentes de celles identifiées dans cette thèse. À cet effet, il est important de souligner Il en ressort donc que les résultats ne sont pas considérés transférables à d'autres contextes que celui étudié, si ce n'est qu'en considérant cette limite. Il aurait d'ailleurs été intéressant d'étudier plusieurs programmes de mentorat issus de différentes institutions et ainsi augmenter le potentiel de transférabilité. Cependant, étant donné qu'il existe peu d'uniformité entre les différents programmes d'entraide pas les pairs, une telle étude aurait constitué un tout autre projet de recherche.

De plus, tel que mentionné par Savoie-Zajc (2000), le critère de transférabilité « constitue un critère partagé entre le chercheur et le lecteur de la recherche dans la mesure où ce dernier, qui est un utilisateur potentiel des résultats de la recherche, s'interroge sur la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et son propre milieu » (p.191). De ce fait, des chercheurs d'autres milieux pourraient considérer que les résultats de la recherche sont applicables dans leur propre milieu et ainsi les envisager comme pistes de recherche.

PISTES DE RECHERCHE ÉVENTUELLES

Puisque le référentiel de formation d'étudiants mentors proposé dans le cadre de cette thèse constitue les balises d'un programme de formation, une poursuite naturelle

serait de voir à son implantation. Plusieurs perspectives de recherche sont alors envisageables tant dans le contexte de l'Université d'Ottawa que dans d'autres institutions postsecondaires que ce soit ailleurs au Canada ou dans d'autres pays occidentaux.

Une première piste de recherche pourrait consister à examiner le processus d'implantation à partir des activités de réflexion proposées auprès des personnes-ressources pour leur permettre de construire autant les bases conceptuelles que la pratique relatives à l'accompagnement socioconstructiviste des étudiants mentors. Ce processus d'implantation pourrait s'inspirer, entre autres, du modèle de formation à l'accompagnement socioconstructiviste axé sur la métacognition et la pratique réflexive proposé par Lafortune et Deaudelin (2001) dont les grandes lignes ont été exposées dans le chapitre d'interprétation. Il s'agit d'un modèle de formation qui « conduit les personnes accompagnatrices à dégager des caractéristiques d'un accompagnement socioconstructiviste axé sur le développement de la métacognition, à clarifier et à s'approprier par l'expérience les concepts d'individu métacognitif et de praticien réflexif et, enfin à élaborer la structure d'un programme d'accompagnement adapté à leur contexte d'intervention » (p.186). Il s'agit donc d'un modèle de formation similaire à celui proposé pour la formation des mentors, avec toutefois en avant-plan l'idée que les personnes-ressources sont des professionnels oeuvrant en milieu universitaire et que, de ce fait, l'accent peut être mis sur la dimension de la pratique professionnelle et donc, de la *pratique réflexive*, une expression utilisée en référence aux travaux de Schön (1994, 1996).

Toujours en vue d'implanter le programme de formation auprès des étudiants mentors, il apparaît important d'identifier quel outil de formation devrait être mis à contribution afin de poursuivre la démarche de réflexion entamée entre les personnes-ressources et les mentors lors des rencontres de formation à l'extérieur de celles-ci. On peut dès lors penser à un journal de bord informatisé qui permettrait une réflexion et une rétroaction presque immédiate entre la personne-ressource et le mentor afin de le diriger dans l'accompagnement des étudiants. Les contenus relatifs à ces journaux pourraient

aussi, tel que Baudrit (2000) le suggère, être utilisés pour que les mentors partagent entre eux leurs activités en matière d'aide, de conseil et de soutien.

En lien avec l'utilisation du journal de bord, une piste de recherche pourrait être l'évaluation de l'accompagnement offert aux étudiants par les mentors formés dans une perspective socioconstructiviste. Il s'agirait d'examiner comment les mentors s'approprient les connaissances relatives à la formation issue de la perspective socioconstructiviste. À cet égard, il apparaît opportun de vérifier si le fait de faire vivre l'expérience de l'accompagnement socioconstructiviste appuyé par un questionnement métacognitif permet aux mentors de construire suffisamment de repères pour leur permettre d'accompagner les étudiants en ce sens. L'utilisation du journal de bord pourrait donc servir à analyser les pratiques ou activités proposées aux étudiants par les mentors. Il s'agirait alors d'examiner quelles sont les activités d'accompagnement que déploient les mentors en interaction avec leurs pairs ? Tel que mentionné par Alava et Clanet (2000), peu de travaux ont été consacrés à l'étude de la pratique des étudiants qui accompagnent leurs pairs, notamment la manière de traiter les séances d'accompagnement ainsi que les difficultés rencontrées par ces derniers. De plus, selon ces mêmes auteurs, il n'est pas aisé d'amener ces étudiants à livrer des informations spécifiques à leurs interventions. Bien que Annoot et al. (2003) aient favorisé l'utilisation du journal de bord pour prendre en compte les représentations des tuteurs à l'égard de leurs tâches et ce qu'ils délivrent aux étudiants qu'ils rencontrent, il ne s'agissait pas d'analyser leur praxie dans sa dimension fonctionnelle. Ainsi, il appert que le journal de bord pourrait permettre d'examiner les pratiques déclarées, *le dire sur le faire* (Alava et Clanet), de manière à identifier comment les mentors accompagnent les étudiants dans une perspective socioconstructiviste. Est-ce que leur discours est porteur de gestes ou d'interventions propres à cet accompagnement ? À cet égard, Lafortune et Deaudelin (2001) présentent un tableau de compétences à l'accompagnement constitué des manifestations attendues par les personnes accompagnatrices. Parmi ces manifestations, celles propres à l'application des principes du socioconstructivisme, au soutien à offrir en situation d'apprentissage et celles inhérentes à la relation d'aide (la communication

interpersonnelle) constituent autant de manifestations possibles à considérer dans l'analyse du journal de bord.

En plus de ces pistes de recherche, d'autres pistes éventuelles mériteraient d'être explorées, en l'occurrence, telle que mentionnée précédemment, dans d'autres institutions postsecondaires où le mentorat étudiant est envisagé ou déjà instauré comme dispositif d'encadrement des nouveaux étudiants. Il pourrait alors être possible de reprendre le même genre de recherche en exploitant la méthodologie utilisée pour la présente recherche et de comparer les résultats d'une institution à l'autre. Ceci permettrait, entre autres, de vérifier à quel point les résultats de cette recherche sont applicables à d'autres milieux et en quoi les milieux se différencient au plan des représentations des étudiants mentors. Enfin, il pourrait aussi être intéressant d'exploiter les balises offertes par le référentiel de formation et d'en évaluer les possibilités d'instauration dans d'autres contextes sous les deux angles discutés ci-dessus, soit auprès des personnes-ressources et auprès des étudiants mentors ainsi formés.

APPENDICE A
APPROBATION DÉONTOLOGIQUE
ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

APPENDICE B

RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE ET À L'ENTREVUE

SEMI-STRUCTURÉE : L'EXEMPLE DE SEAN

Réponses obtenues au questionnaire et à l'entrevue semi-structurée : L'exemple de Sean

D'abord, Sean, merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. On va le réviser ensemble, l'entrevue que je te propose consiste à préciser des éléments de tes réponses.

D'abord, laisse-moi te demander quel est ton domaine d'étude et en quelle année es-tu ?¹

Je termine ma deuxième année en pharmaceutique option génomique. C'est un baccalauréat de 4 années.

Depuis quand es-tu mentor ?

Disons depuis une année, y compris l'été passé.

Comptes-tu être mentor l'année prochaine ?

Oui, absolument si l'occasion se présente.

Questionnaire

Répondez à ce questionnaire en fonction du type de mentorat que vous préconisez.

1. Selon votre expérience, dans les cours offerts par votre département, quel est en général le type d'activités d'apprentissage proposé aux étudiant-e-s?

Les cours offerts par la Faculté des sciences sont des cours magistraux évalués uniquement sur la base d'examens écrits. Cela peut être des examens à développement, à choix multiples ou de résolution de problèmes. Il y a d'habitude, 1-2 examens mi-session cumulatifs et un examen final. Il y a aussi des laboratoires "hands-on" qui accompagnent la majorité des cours. Ils consistent en des expériences d'une durée de 3-6 heures et la rédaction d'un rapport de laboratoire. D'habitude, il y en a un par semaine et 2 à 4 examens par semestre semaine au total.

2. Comment avez-vous accompagné les étudiant-e-s au regard de ce type d'activité?

Les étudiants qui venaient nous voir avaient des difficultés avec les examens. Ils n'obtenaient pas les notes désirées. En tant que mentor, je voulais d'abord trouver la cause de leur problème. Ces causes peuvent être regroupées en deux catégories: difficulté à assimiler la matière ou causes personnelles (manque de temps, motivation, confiance). Dans le premier cas, je les référais au Centre d'entraide pour trouver des tuteurs (notre faculté offre 6 heures de tutorat gratuitement), au divers centres d'aide de chaque département (maths, physique, etc.) ainsi que la possibilité d'aller voir leurs

¹ Les réponses au questionnaire sont en caractère régulier alors que les réponses émises lors de l'entrevue semi-structurée sont en italiques.

profs et les assistants à l'enseignement. Pour les problèmes personnels, j'essayais de parler avec eux pour essayer de trouver des solutions possibles. Je présentais des solutions sous forme de questions (ex: est-ce que tu penses que tu devrais commencer à étudier plus tôt? Est-ce que tu devrais en parler à tes parents ?), pour que les étudiants se rendent compte eux-mêmes de leurs défauts et trouvent eux-mêmes des solutions.

Tu mentionnes que pour les raisons liées à l'assimilation de la matière, tu réfèrais au Centre d'entraide ? Pourquoi réfèrais-tu ?

D'habitude, parce que les gens avaient un problème avec l'académique. Il y avait une fille, Mireille, qui travaillait au Centre d'entraide, puis elle disait que tu avais besoin de tutorat, tu pouvais recevoir un tuteur. Aussi, notre Faculté offre 6 heures de tutorat gratuitement si on est en difficulté académique. Donc, souvent c'est cela qui arrivait.

Six heures gratuites et qu'est-ce qui était offert ensuite ? Et, toi, si tu connaissais la matière, est-ce qu'il t'arrivait d'intervenir au plan du contenu ?

Disons que ce n'était pas dans le mandat de notre Centre. Si les gens, si on avait accepté cela comme un des buts de notre Centre, oui, j'aurais aidé, oui il n'y aurait pas eu de problème, mais il y avait exactement une situation où un étudiant est venu. Il s'est assis, tout de suite il a ouvert ses livres et puis boum, il se met là il me regarde, je le regarde, il voulait avoir de l'aide pour son travail. Puis là on a dit que c'est pas pour cela qu'on est ici nous autres. On fait plus du counselling académique, on conseille, parce que c'est comme cela qu'on a été, disons établi au début de la session. On réfèrait au Centre d'entraide des sciences appliquées. Il y a en un en math, un en physique, en chimie, je ne pense pas.

Est-ce que tu aurais pu faire autrement, ne pas faire que du counselling ?

Oui, absolument, on pourrait travailler les contenus, je trouve aussi que parce que les gens posent des questions plutôt spécifiques, qui sont quand même assez simples à répondre, en général. Pas tout le temps, pis je trouve qu'en commençant avec un sujet académique, en faisant des problèmes, où n'importe quoi, c'est plus facile de gagner la confiance de l'élève puis ensuite débiter une conversation à propos de l'université, etc. Euh, parce qu'avoir juste un élève qui vient, puis s'asseoir, puis lui demander de parler de ses problèmes personnels, ce n'est pas trop naturel. Moi, je vois cela comme un enchaînement. Je trouve cela, parfois même, c'est ce que les étudiants veulent qu'on les aide avec l'académique. Puis moi, je sais que je peux être un modèle ou comme servir de modèle en travaillant l'académique avec eux.

3. D'après vous, à quoi peut-on attribuer l'échec scolaire d'un étudiant-e ? Indiquez au moins deux facteurs considérés les plus importants.

Une charge de travail trop élevé. La combinaison d'examens et de laboratoire monopolise la vie de l'étudiant.

- Manque de temps ou absence de planification de leur temps. Plusieurs étudiants ne sont pas en mesure de bien gérer leur temps ou ne sont pas conscients qu'ils doivent le faire.
- Procrastination : La majorité des étudiants ont toujours l'habitude de faire des travaux à la dernière minute.
- Manque de connaissance des ressources disponibles aux étudiants : La population ne connaît pas les services qui peuvent leur venir en aide, les étudiants sont isolés. L'information ne circule pas. C'est trop impersonnel, anonyme.
- Compétition et pression de la part des parents et proches : L'exemple classique est l'étudiant qui doit se diriger en médecine et qui ne pense qu'à cela 24/7. Il veut avoir les meilleures notes tout le temps.
- Argent : Pour les étudiants qui vivent en résidence et ont des problèmes financiers qui les déconcentrent de leurs études.
- Incapacité de s'adapter au style de vie universitaire. Tout est trop vite. Les exigences de l'université sont grandes par rapport au secondaire
- Stress

Qu'est-ce que tu veux dire par 24/7 ?

24 heures par semaine

Y-a-t-il d'autres facteurs selon toi ?

Non, je ne pense pas. Ça c'est vraiment ceux-là, c'est pas selon moi, qui s'adapte à moi, mais il y a des gens, par exemple l'argent, ils travaillent parce qu'ils manquent d'argent, mais c'est pas nécessairement parce qu'ils manquent d'argent, mais ils pensent à ça, c'est pratiquement leur seule préoccupation.

4. Comment avez-vous accompagné l'étudiant-e au regard de ces facteurs d'échec?

J'établis une relation d'appui, une relation d'aide, de confiance. Je les rassurais. Je leur disais qu'il faut mettre les choses en perspective. Il ne faut pas se mettre autant de pression pour réussir chaque examen et chaque quiz. Je tentais de sensibiliser les étudiants pour qu'ils se rendent compte que les méthodes de travail et d'études sont beaucoup plus importantes que la matière elle-même. Je renseignais les élèves sur les différents services présents sur le campus qui leur sont disponibles. Parfois il s'agissait de parler aux élèves et simplement de ralentir leur vie pour une demi-heure. Ils se sentaient mieux après ça.

Par rapport aux méthodes d'études. Que leur proposais-tu concrètement ?

Par exemple pour la gestion du stress, la gestion du temps, la charge de travail élevé, les examens ?

Ok, oui, ça c'est une grosse question. Cela dépendait des circonstances, mais en général, j'ai essayé de transmettre les choses qu'on a entendues lors de notre formation. On a été, on a eu disons beaucoup de ressources. J'ai encore le matériel qu'on avait

distribué pendant ce temps-là. Ce n'est pas que je le révisais, mais parfois j'y jetais un coup d'oeil. Je l'avais même apporté une fois au Centre, puis souvent c'était des conseils personnels, puis je lui soulignais que c'est cela qui marche pour moi. Puis, je lui soulignais aussi que ce que je propose, c'est une solution possible, mais c'est vraiment à toi de choisir laquelle est la bonne. Eu hm, je veux dire, je peux pas donner d'exemples spécifiques, mais j'ai essayé de faire du brainstorming pour trouver le plus d'aide possible, Puis essayer que l'élève trouve ce qui lui convient lui-même. En gros c'est ça.

Quels sont les services auxquels tu réfèrais outre le Centre d'entraide par les pairs ?

Je n'ai jamais eu à référer au counselling. Non, hum, je ne réfèrais pas.

C'est parce que tu nommes que tu renseignais sur les différents services.

Ha, ça c'est juste les gens qui viennent et qui savent absolument pas que leur TA est disponible, qu'ils peuvent parler à leurs professeurs après les classes, que c'est pas interdit. Hum, qu'ils peuvent avoir accès au Centre d'entraide. Les Centres d'aide du département, mais eux autres ils sont pas trop... ils n'assument pas vraiment bien leurs affaires. Ça manque de coordination. À part de cela, une fois j'ai référé à l'aide financière. Je lui avais dit, voici une madame qui fait cela. Je pense que c'est plus ou moins cela.

5. D'après votre expérience, que devrait être le rôle premier du mentor auprès des étudiant-e-s

Écouter, écouter, écouter. Il faut qu'il laisse les étudiants libérer leur bagage de frustration. C'est quelqu'un qui comprend ce qu'ils vivent, car il a déjà vécu les mêmes expériences.

- Dépistage et conseiller à l'importance des méthodes d'étude, de travail, etc.
- Être un lien entre élèves et services universitaires. Référer les étudiants selon leurs besoins.
- «Role model». Le mentor doit être conscient que les élèves le regardent et il doit vivre sa vie étudiante d'une façon que les jeunes peuvent imiter.

Tu parles de « role model », peux-tu préciser?

Le mentorat me permet de me rapprocher de ceux qui en ont le plus de besoin, de partager avec les gens ce que moi j'ai réalisé de...quand tu faillis un cours c'est pas la fin du monde. Il y a certaines gens que ça c'est la fin du monde. Oui, le mentorat et tout cela, ça me donne une raison de plus pour venir à l'université. Cela me donne beaucoup plus, cela me permet de faire une différence dans la vie de certains étudiants, puis honnêtement, je le sais que j'ai fait une différence dans la vie de plusieurs personnes. C'est juste une raison de plus pour venir. Pas juste suivre les cours, mais juste être là pour les gens qui en ont de besoin. Pas juste pour les gens que j'aide honnêtement. Comme le mentorat, ma vision du mentor, ce n'est pas quelqu'un qui est mentor juste

quand il est sur son banc, dans son bureau, pendant ses heures de bureau. C'est aussi quelqu'un qui est partout dans l'université. Les gens quand ils te regardent, ce n'est pas qu'ils veulent être comme toi, mais comme ils voient que tu réussis, que t'es là, puis que tu persévères, puis tu es toujours là. Ils veulent faire les choses comme toi. Oui, être mentor, c'est comme un modèle.

6. Quelle est votre préoccupation principale dans ce rôle?

Je pense que c'est très important que l'étudiant se sente écouté et qu'il se sente assez à l'aise pour pouvoir parler d'émotions personnelles qui sont souvent la cause de plusieurs problèmes. L'étudiant doit sentir que pour quelques minutes, il y a quelqu'un qui est sensible à ses problèmes. Bref, le mentor c'est "somebody who cares". Aussi, j'essayais que l'étudiant sorte toujours avec au moins un but ou un conseil qu'il tentera d'accomplir. Je souhaite qu'il devienne de plus en plus actif et autonome dans son apprentissage.

Est-ce que les étudiants revenaient te voir pour un suivi par rapport au but qu'il s'était fixé?

Ça non, on n'a pas eu de session de révision. Il ne revenait pas nécessairement quand j'étais là. Ça se peut qu'ils soient revenus et que je ne le sache pas. Je travaillais juste huit heures semaines et on était ouvert juste trois jours par semaine. J'étais là juste deux fois par semaine.

Ils portaient vraiment avec un objectif à atteindre ?

Oui, surtout lorsqu'il y avait un manque vraiment apparent, donc j'indiquais ce qui était vraiment important. Par exemple, il y avait une fille qui prenait trop de temps à faire ses laboratoires, elle n'arrivait pas à étudier pour ses tests. Bien là, le conseil que je lui avais donné, c'était qu'il fallait prioriser. Je lui expliqué qu'elle ne pouvait pas tout faire, il fallait choisir. Je lui ai répété plusieurs fois, puis à la fin, tu voyais qu'elle était ok, elle avait compris.

7. Expliquez quelles sont, selon vous, les qualités essentielles pour être un bon mentor?

Un mentor doit savoir écouter activement et être empathique pour qu'il puisse déceler des problèmes. Il doit pouvoir être très ouvert et ne pas avoir de préjugé. Il ne doit pas forcer les étudiants à adopter et utiliser ce qu'il pense être la meilleure solution. Un mentor doit être toujours souriant, cela fait une grande différence. Un mentor doit être capable de reconnaître ses limites et le moment où il n'est plus capable d'aider. Un mentor doit savoir rester émotionnellement détaché des problèmes de l'étudiant qu'il aide. Un mentor doit être quelqu'un de visible pas seulement dans le bureau, mais dans le milieu universitaire pour que les étudiants voient que les mentors sont des personnes exactement comme elles.

8. Comment gérez-vous une activité de mentorat ?

Un mentor a un rôle de facilitateur. Il s'assure que la discussion se dirige dans la bonne direction. Un mentor doit être libre de partager ses expériences et d'offrir son aide sous une forme qu'il croit efficace et sans que celle-ci ne lui soit dictée par ses supérieurs. Un mentor doit pouvoir s'exprimer librement. Il faut que cette activité reste au niveau étudiant-étudiant, car c'est à ce niveau que les mentors peuvent être les plus efficaces. Il doit y avoir une collaboration entre les différents centres de mentorat et une formation continue des mentors (étude de cas, présentations, etc.).

Tu mentionnes que le mentor doit pouvoir s'exprimer librement, sans être dirigé par ses supérieurs ? Peux-tu préciser ton idée ? De quels supérieurs s'agit-il ?

Bon, bien je veux dire que par exemple Arthur nous dit ce qu'on doit faire. Genre si vous avez un étudiant qui rencontre tel problème, voici ce qu'on doit faire ou lui dire. Comme la formation qu'on reçoit au SASS, c'est très bien, mais c'est vraiment naturel de donner son opinion personnelle, de moi, de mon vécu. J'ai remarqué parfois pendant la formation, que les gens qui donnaient l'information nous disaient : « n'impose pas ta façon de faire, ton savoir faire », mais je trouve que des fois, il faut leur dire nous autres ce qu'on a vécu parce que tu peux communiquer d'une façon beaucoup plus convaincante.

La façon qu'on a été formé, c'est de ne pas imposer nos croyances, les croyances de personne. Donc, si moi j'étudie deux semaines avant un test, ne pas forcer l'élève à étudier deux semaines avant le test pendant une heure par jour. Puis, je pense que leur but c'était vraiment de garder la conversation dans un cadre comme neutre, comme par exemple ne pas utiliser le pronom je. Je ne sais pas, je trouve que le lien émotionnel, le lien personnel, la relation d'aide ne sont pas priorisés. D'un côté, il ne faut pas tomber dans le counselling, il faut juste diriger la conversation là où elle va.

9. D'après votre expérience, comment devrait réagir un mentor si un groupe d'étudiant-e-s ou un-e étudiant-e en particulier ne répond pas à l'activité proposée ?

Il doit parler à l'élève et lui demander pourquoi il n'a pas participé. Il lui demanderait aussi quels changements il faudrait apporter à l'activité pour que l'étudiant participe. Toutefois, il faut que l'étudiant réalise que c'est son choix et il est très probable que cette activité lui soit bénéfique. Mais, bien entendu la décision finale est celle de l'étudiant.

10. Comment définiriez-vous votre philosophie du mentorat en quelques lignes ?

Le mentorat dans le contexte universitaire est l'art de transmettre le savoir-faire étudiant qui assure le succès universitaire au plan personnel, social et académique afin que les étudiants profitent pleinement de leur expérience universitaire.

11. Quel est le style de mentorat que l'Université d'Ottawa devrait développer?

Je propose un système de mentorat de type «grassroots» qui repose surtout sur l'interaction étudiant-étudiant. C'est un service qui vise à bâtir une communauté de mentors qui est multidisciplinaire et diversifiée. De plus, il faut que les mentors se sentent bien formés et encadrés et poussés vers l'excellence. La formation doit être adéquate et promouvoir cela. Il faut qu'ils soient conscients que leur rôle est important dans la vie des étudiants. L'université doit continuer sur la voie qu'elle a entreprise avec l'établissement du SASS. De plus, il faut que les mentors nouvellement engagés sachent les possibilités en termes d'emplois et de possibilités futures (ex. Bourses pour mentors). Tout cela dans le but de recruter et de maintenir les meilleurs mentors possibles. Il ne faut pas bureaucratiser, professionnaliser ce service. Les mentors doivent savoir qu'ils sont payés par l'université, mais celle-ci ne doit pas fourrer son nez dans leurs affaires tout le temps. On est sur la bonne voie, mais il faut rester là.

Que veux-tu dire par « grassroots » ?

Ok, je me dis c'est quelque chose comme, finalement c'est des étudiants qui sont sur la ligne de feu, ils font partie du niveau de société étudiante, ils sont sur le même niveau. C'est pas des gens qui sont super entraînés qui viennent, mais ce sont des étudiants qui savent ce que c'est que d'être étudiant. C'est une activité que je trouve assez libérale, tu dis ton opinion. Ce que tu as vécu c'est vraiment la transmission du savoir-faire étudiant. Je voulais plus que ce soit orienté sur comment se démerder dépendant des situations. C'est garder le mentorat administré par des gens qui sont en contact avec les vrais problèmes. Qui sont conscients des vraies situations. C'est vraiment simple et pas bureaucratisé. On ne professionnalise pas le mentorat.

Peux-tu préciser ce que tu entends par un système de mentorat centralisé ?

Ok, ça c'est bien, je veux dire, c'est comme j'ai dit je ne suis pas au courant d'autres systèmes qui existent. Il me semble que le SASS, nous tient au niveau des facultés, mais on sait qu'il coordonne tout cela. L'idée c'est qu'on a tous les mêmes lignes directrices, mais qu'on puisse voir d'autres mentors aussi tout en ayant des mentors par département.

Est-ce important que la communauté de mentors soit multidisciplinaire ? Pourquoi ?

Oui, absolument. Que les mentors soient là, que l'ensemble des mentors représente toutes les disciplines, mais qu'on puisse tous aussi parfois se côtoyer. C'est beaucoup plus riche. Les gens des sciences sont différents des gens des arts. C'est, je pense important d'avoir différentes personnes dans une équipe. En sciences, ils sont plus logiques, cherche une solution courte, dans les arts, ils cherchent de multiples routes.

Tu mentionnes que les mentors doivent être bien encadrés, que proposes-tu comme encadrement ? Et quel encadrement pour les mentors comme toi qui veulent poursuivre?

La formation, la première fois qu'on l'entend, c'est wow, mais une deuxième fois ce serait trop plate. Ça a changé ma façon de voir l'université. Honnêtement, l'été ça été super. Ça nous change. Mais comme je l'ai dit, pas trop ou autant orienté sur le counselling. Une formation aux deux semaines, c'est suffisant. Peut-être la formation, un peu plus axée sur comme les aspects pratiques, genre des situations pratiques sur vidéo qu'on peut analyser, comment, quelles questions poser, comment communiquer, comment changer la conversation, comment distinguer les réactions des personnes, les mots qu'ils utilisent qui sont importants ? Moi, je pense que ceux qui reviennent ont surtout besoin d'accompagnement. De pouvoir faire des mises en commun, pouvoir partager des idées, partager des expériences. C'est comme cela que tu peux apprendre. Pour les gens, comme moi, qui reviennent et qui sont sérieux, il faudrait leur donner plus de responsabilités.

Aimerais-tu former ?

Si j'aimerais former, mmm, ça dépend, si j'avais la liberté de former comme je veux. Bien ça c'est...Je suis pas assez formé pour former. D'une façon oui, mais tu vois moi j'aime bien le milieu dans lequel je suis, avec la Faculté des sciences. Je ne veux pas être comme exporté partout.

Et par rapport aux stratégies d'étude ?

Oui, oui, absolument. Les stratégies c'est important, je veux dire pendant la formation, c'était assez bien développé. On parle de préparation aux examens, de gestion du temps, de mémorisation, stress, comment lire...Oui, c'est pas mal important.

Par rapport à votre discipline, par exemple les laboratoires

Oui, bien cela c'est pas mal compliqué. Tu vois en sciences c'est vraiment un gros problème, parce que chaque professeur veut avoir un laboratoire écrit à sa façon. Puis ça varie en biologie, puis ça varie en chimie, puis ça varie en biochimie. C'est uniquement le professeur qu'on a eu, qu'on sait ce qu'il veut. Puis un graphique en biologie est pas le même qu'un graphique en chimie. C'est difficile d'avoir une uniformité. C'est pas comme disons dans les humanités, si tu fais un travail écrit, pas de problème, ça s'applique à tout le monde, malgré les différents genres de choses que tu peux écrire, un essai ça s'applique à tout le monde. Les professeurs sont pas mal sur la même longueur d'onde, mais je sais pas les professeurs des sciences ils sont pas uniformes. Il faut que tu fasses un laboratoire avant de savoir ce que les professeurs veulent. Tu t'adaptes après que tu fais un labo, t'a 50 %, puis là tu te dis ok, là c'est que j'ai fait mal, puis la prochaine fois c'est beaucoup mieux.

Que veux-tu dire que les mentors soient mis au courant des emplois et bourses ?

Ok, oui, ça revient au fait que quand je me suis engagé dans le mentorat, c'est avec une vision à long terme, vous voulez qu'on reste là, puis vous choisissez des personnes qui sont assez bonnes et qui vont être fidèles. Puis une bonne façon de faire cela, c'est de bien les payer. Je trouve que cela c'est bien en ce moment. Mmm, mais aussi lorsque les mentors sont engagés qu'ils voient les avantages, les possibilités qu'ils ont en avant d'eux s'ils veulent rester mentors. Il faut valoriser ce rôle, il y a des gens qui vont faire cela juste pour l'argent, après cela ils s'en vont. Ok, j'ai été mentor, mais là qu'est-ce que fais ? Moi, je vois cela d'une autre façon, je le vois en termes de carrière, oui peut être un petit peu. Parce que quand je fais quelque chose, moi personnellement, je suis motivé par «the bigger picture», le long terme. Puis, je trouve disons que si on offre, comme un programme de bourses aux gens qui ont fait du mentorat pendant X nombres d'années, comme pour les gens de 3e, 4e année. Là les gens en 1^{re} et 2^e année auraient un but pour aller vers un but à long terme. Il ne s'agit pas d'annoncer cela sur des affiches pour recruter, mais une fois que t'es un mentor, t'encourage les gens à poursuivre. Il nous dise qu'il y a beaucoup d'argent d'investi dans les programmes de mentorat, mais moi en tant que mentor est-ce que je le vois.

**Qu'est-ce qui se produirait si l'université bureaucratisait le service de mentorat ?
As-tu l'impression que cela risque d'arriver?**

Cela se relie à mon commentaire sur la censure. Cela veut dire nous laisser faire notre job. Si on a été engagé, c'est parce qu'on a un certain standard qu'on a atteint, que l'université d'Ottawa semble être d'accord qu'on, bien pas qu'on la représente, mais qu'on passe notre sagesse disons aux étudiants. Parce que la bureaucratisation c'est aussi professionnaliser le mentorat, mon image à moi, c'est lorsque tu dois aller chercher je le sais pas, une fiche, puis là tu y vas et ils te disent de remplir deux fiches, puis ils te disent de revenir au bureau que tu as visité, puis ensuite tu as oublié une autre fiche, puis il faut que tu retournes. C'est qu'il faut pas que tu check-in. Oui, Bonjour, vous avez un rendez-vous, oui, attendez, assoyez-vous. Dans le fond, moi je vois cela comme pas mal spontané, puis c'est juste permettre aux mentors de s'exprimer, ne pas faire plein de rencontres si les étudiants n'en ont pas besoin. Euh, oui j'oubliais, c'est super important de pouvoir avoir accès à quelqu'un, comme moi c'était Arthur qui s'occupait de notre Centre. Bon, je pouvais appeler Arthur pour discuter d'un problème, lui parler de ce qui arrive, lui poser des questions. Là, il me parlait et je trouvais cela important.

Tu vois des rencontres à quel rythme et pourquoi ?

À toutes les deux semaines pour partager les expériences qu'on a eues. Je pense que c'est super. Il peut aussi y avoir des sujets spécifiques de temps en temps. Mais j'aime bien l'idée d'avoir quelqu'un à qui je peux parler, comme mon mentor à moi, genre. Pour poser des questions, pour régler des problèmes que nous, on peut pas régler avec nos étudiants, comme présenter voici ce qui est arrivé, là je ne suis pas certain quoi faire.

C'est de l'accompagnement individuel. Cela prend aussi de l'accompagnement en groupe. Ça permet le « team building ». C'est important aussi pour que les gens se connaissent un peu mieux.

APPENDICE C

LISTES DES ÉLÉMENTS UTILISÉS POUR INITIER LES DEUX ANALYSES DE CONSTRUITS PERSONNELS

Listes des éléments utilisés pour initier les deux analyses de construits effectuées auprès des 11 participants.

Sandra

Liste des éléments d'accompagnement

Conseiller des façons d'améliorer leur mémorisation, la lecture efficace, la prise de notes et comment se préparer aux examens
 Faire de l'écoute active
 Des discussions sur les intérêts personnels pour évaluer le choix du programme d'études
 Aider au plan de la motivation
 Aider les étudiants à préciser leur projet d'études
 Conseiller sur les possibilités de changement de cours
 Référer au Centre d'entraide par les pairs, au Centre de maths
 Pouvoir accompagner les étudiants au plan de contenu
 Identification du problème
 Aider à trouver des solutions à leurs problèmes
 Poser des questions qui invitent l'étudiant à réfléchir pour trouver ses propres solutions
 Référer à d'autres services, d'autres ressources de l'université (tutorat)

Liste des éléments de formation

Utiliser le site WEB pour se renseigner, pour trouver les ressources de l'université
 Offrir des ateliers adaptés aux différentes facultés selon le type d'activité d'apprentissage exigé par la Faculté, les départements et qui tiennent compte de la réalité.
 Avoir des ateliers utiles pour les étudiants
 Ateliers sur la gestion de temps, la mémorisation, la lecture efficace, comment prendre des notes, comment se préparer aux examens, comment écrire un rapport de laboratoire
 Formations continues, hebdomadaires
 Formation qui combine formation théorique et pratique
 Formation hebdomadaire orientée sur l'échange d'idées et d'expériences entre les mentors, leur vécu (*feed-back*)
 D'abord, une formation prolongée ensuite espacée ou selon nos besoins
 Aspects organisationnels : Offrir un lieu accueillant et facile d'accès

Évelyne

Liste des éléments d'accompagnement

Comment organiser leurs notes
 La gestion du temps
 La mémorisation
 La motivation
 Lecture efficace (environnement, compréhension)
 Leur proposer ce que je fais, les méthodes que j'utilise et celles que mes amis utilisent
 Leur proposer des méthodes proposées par Arthur si c'est applicable
 Encourager à faire beaucoup d'exercices
 Poser des questions pour savoir comment ils s'y prennent pour leurs méthodes d'étude

Vérifier ce qu'ils veulent améliorer
 Connaître davantage à propos de leur situation
 Proposer des solutions
 Proposer des choix parmi les méthodes d'étude
 Proposer d'aller vers les professeurs pour poser des questions, pour vérifier les examens.
 Informer les étudiants sur ce qu'ils peuvent faire pour améliorer leur situation, les informer de leurs droits.
 Les orienter vers les ressources appropriées (Centre d'entraide par les pairs; SASS; les conseillers aux études, l'aide professionnelle, etc.)
 Responsabiliser les étudiants
 Faciliter l'intégration aux études universitaires
 Créer un lien relationnel
 Être disponible pour parler
 Faire de l'écoute active
 Démontrer de l'amitié
 Écouter et conseiller
 Leur parler de notre expérience

Liste des éléments de formation

Faire des jeux de rôle
 Définir c'est quoi nos rôles exactement et c'est quoi nos limites
 Savoir à qui on peut référer selon les problèmes présentés
 Pouvoir apprendre plus des autres, tirer profit de l'expérience des autres
 Connaître les différentes ressources de l'université (protection, Maison internationale, Centre d'entraide par les pairs, promotion de la santé, Counselling, etc.)
 Quoi faire si une personne arrive en larme
 Comment être conseiller
 Comment interpréter le langage corporel
 Formation sur les stratégies (mémorisation, prise de notes, examen)
 Avoir des rencontres régulières (toutes les deux semaines ou de façon hebdomadaire)
 Avoir une longue formation (une fin de semaine) au point de départ
 Stratégies sur la gestion du stress
 Apprendre des stratégies plus personnelles qui touchent la santé, la nutrition, l'abus d'alcool,
 Formation régulière pour échanger entre nous, ce qui fonctionne et ne fonctionne pas.
 Aussi pour être à jour.
 Être plus formée, ça donne plus confiance.

Sylvie

Liste des éléments d'accompagnement

Aider les étudiants de première année à se familiariser avec le nouveau milieu académique, ses règles, ses exigences.
 Proposer différentes techniques d'apprentissage
 Offrir un suivi hebdomadaire
 Aider à comprendre la matière (autres façons, autres méthodes)

Proposition face à lecture, (son importance pour compléter les notes des cours)
 Comment prendre des notes
 Proposer stratégies personnelles de mémorisation
 Échanger les manières de faire, d'étudier, de mémoriser selon style d'apprentissage
 Comment identifier l'essentiel (les indices) de la matière à examen (objectifs du cours, les lectures, notes du prof)
 Gestion du stress face aux examens
 Stratégies pour faciliter la mémorisation
 Aider les étudiants à identifier les causes de leurs échecs ou de leurs problèmes
 Travailler à compenser les points faibles
 Aider l'étudiant dans sa compréhension de la matière
 Guider au regard du processus de compréhension de la matière (ne pas donner la réponse)
 Aider à développer ses stratégies selon ses besoins
 Identifier le problème par des questions ouvertes
 Aider l'étudiant à trouver une solution à son problème
 Aider l'étudiant à poursuivre ses études

Liste des éléments de formation

Apprendre le plus de stratégies d'apprentissage, de trucs possibles (stratégies variées)
 Formation orientée sur le fonctionnement du cerveau en lien avec la pensée, la mémoire
 Formation sur les styles d'apprentissage
 Techniques de relaxation
 Stratégies de prise de notes
 Formation orientée sur le concret
 Formation qui favorise l'échange, qui soit interactive
 Permettre d'échanger nos propres façons de fonctionner
 Une formation hebdomadaire si on voit assez d'étudiants
 De l'accompagnement où on reçoit du *feed-back*
 Connaître les ressources de l'université pour pouvoir référer les étudiants.
 Formation par les personnes responsables de ces ressources
 Respecter les différences entre les mentors
 Comment publiciser, se faire connaître
 Coordonner horaire mentors et horaire étudiants première année
 Avoir des formations ouvertes à tous les mentors (permet de connaître d'autres mentors, des échanges, d'autres façons de faire, d'aider)
 Avoir formation sur l'écrit (comment organiser nos idées)
 Comment valoriser le mentorat (non pas que pour les étudiants en difficulté d'apprentissage)
 Avoir deux mentors à la fois pour accueillir les étudiants : permet des échanges riches en solution, moins intimidant

Anna

Liste des éléments d'accompagnement

One-on-one support and direction

Listen and assist

Correctly identify obstacles (academic, personal or other)

Provide strategies to address obstacles

Refer to appropriate resources as required, i.e. study centre, writing centre, health services, academic advisor, etc.

Student should be able to consult regularly or phone when you want/need (no constraint) talk about anything, any questions, questions about next step, direction, etc.

Reading strategies: reading prior to class, questions to ask

Reducing/managing stress

Time management: preparation for exams (chunking)/study

blocks/reviewing/maximizing study time relative to overall schedule

Review materiel i.e. anatomy

Tutoring (content expertise) combined with strategies

Regular workshops

Preparation for exams

General organization

Sharing strategies that work for me in reducing the feeling of being overwhelmed and optimizing tasks i.e. picking best hours of the day to study, etc.

Liste des éléments de formation

Workshops (presentation skills and learning style)

Training (interfaculty)

Communication skills

Specific learning strategy skills

Workshops/discussions/sharing opportunities

Tutoring: how much support to give vs. dependency

Assigned mentors: matching student needs with mentor strengths

Group activities: study groups, workshops, etc. To meet identified student needs

How to manage difficult situations

Thalie

Liste d'élément d'accompagnement

Encourager à aller voir les professeurs, les connaître et se faire connaître

Instaurer des groupes de discussion par classe pour favoriser l'entraide entre étudiants, favoriser plus d'intimité.

Tutorat de contenu

Préparation aux examens à choix multiples

Intégrer des stratégies

Travailler la gestion de temps

Accompagner au plan de l'intégration à l'université

Écouter, être disponible, reconnaître l'étudiant, personnaliser le rapport à l'autre selon ses besoins spécifiques

Chercher de l'aide extérieure, proposer d'autres ressources
 Reconnaître nos limites et savoir référer à d'autres ressources de l'université
 Aider l'étudiant à établir des objectifs et les atteindre (quotidien, hebdomadaire)
 Faire un jumelage mentor et étudiants selon les forces du mentor sur le plan scolaire et selon les besoins de l'étudiant
 Pouvoir proposer une diversité de stratégies aux étudiants
 Ne pas être autoritaire, directive
 Amener l'étudiant à trouver ses propres solutions, évaluer ce qui lui convient en termes de stratégie
 Favoriser un échange d'idées
 Identifier le problème en posant des questions ouvertes
 Offrir un service orienté sur la confidentialité
 Aider l'étudiant au plan du contenu (des stratégies) ainsi qu'au plan social, plus personnel

Liste d'éléments de formation

Une formation composée de plusieurs idées d'options, plus détaillée
 Diversifier les stratégies pour pouvoir en offrir plus d'une
 Savoir quoi faire lorsque ce qu'on propose ne fonctionne pas
 Connaître les différentes façons d'apprendre, les styles d'apprentissage
 Formation hebdomadaire continue
 Au plan de l'accompagnement, continuer à échanger nos expériences entre mentors
 Les stratégies d'apprentissage telles que la prise de notes, gestion du temps, les examens, l'agenda, préparation aux examens (choix multiples)
 Connaître les autres services de l'université pour référer les étudiants lorsque nécessaire

Sophie

Liste d'éléments d'accompagnement

Recommander d'aller voir le professeur
 Référer à des mentors selon leur domaine d'étude
 Aider à faire des liens (théorie/concret)
 Montrer à faire des tableaux de comparaison
 Partager mon expérience d'étudiante
 Travailler tout le processus d'écriture
 Stratégie de lecture SQ3R
 Stratégie de lecture : proposer lire avant et après le cours
 Stratégies examens
 Stratégie pour faire examens choix multiples
 Stratégies préparation aux examens
 Développer la confiance en eux-mêmes (croire en soi)
 Stratégies selon leur style d'apprentissage
 Stratégies prise de notes
 La concentration
 La gestion du temps

Favoriser l'intégration à l'université
 Aide à l'appropriation des contenus
 Gestion du stress, de l'anxiété
 Prendre soin du côté social et affectif : écouter, discuter
 Identifier les problèmes

Liste des éléments de formation

Formation continue qui touche tout
 Stratégies d'étude, académiques
 Savoir écouter
 Savoir reconnaître signes de détresse
 Savoir intervenir (accompagner quand cela va mal)
 Formation sur le counselling
 Rencontre hebdomadaire de 1h30 au moins
 Utiliser des exemples d'examens de chaque cours et département (questions type), copie de syllabus des différents cours
 Formation sur les ressources : dictionnaire, manuels de cours, ordinateur, logiciel correcteur, logiciel cours 1710
 Formation axée sur l'étudiant davantage que sur le succès
 Partager expertise de chacun

Camille

Liste des éléments d'accompagnement

Aider les étudiants à :

- Construire un horaire en fonction du calendrier scolaire
- Établir les priorités
- Identifier les objectifs personnels à court, moyen et long terme (faire nommer ou écrire)
- Identifier leurs succès antérieurs, les stratégies qui ont déjà fonctionné dans leur vie
- Mesurer leur engagement au regard de leurs études
- Brosser un portrait de leurs difficultés, de leur réalité
- Comprendre le contenu des cours si possible, s'il s'agit du domaine d'étude du mentor
- Développer des stratégies d'attaque pour les examens

Présenter la thématique de la semaine

Offrir une boîte à outils

Leur fournir des outils, des trucs, des stratégies d'études (préparation aux examens, prise de notes, écriture, lecture efficace, gestion du temps). Établir un ou des objectifs à atteindre.

Mise en situation ; faire des liens avec la pratique

Accompagnement individuel et/ou de groupe

Recherche en bibliothèque

Accompagner les étudiants dans leur ajustement à l'université

Jumeler tutorat et mentorat

Liste des éléments de formation

Besoin d'une formation à tout prix
 Partage d'expertise, pas seulement celle des étudiants mentors
 Définir le mentorat, le mot mentor
 Développer les habiletés à transmettre l'information
 Apprendre à effectuer des ateliers de groupe
 Apprendre à intervenir au plan individuel
 Prendre en compte que les mentors ne sont pas des experts

Alexie**Liste des éléments d'accompagnement**

Accompagner les étudiants dans leur processus d'adaptation à l'université
 Ateliers hebdomadaires individuels ou même peut-être de groupe
 Rencontres hebdomadaires
 Gestion du temps (utilisation de l'agenda et grille hebdomadaire détaillée)
 Prise de notes efficace
 La mémoire
 Stratégies de lecture efficace (lire avant le cours, lecture sélective et stratégique)
 Gestion du stress
 Déterminer degré de motivation de l'étudiant
 Suivi régulier dans un environnement ouvert
 Proposer, offrir des outils théoriques
 Proposer, offrir des outils pratiques (exemples concrets liés à mon vécu)
 Donner des conseils
 Donner mon opinion basée sur mon expérience
 Stratégies selon leur style (visuel, auditif, utilisation de schéma)
 Partage de stratégies personnelles
 Aider les étudiants à se fixer une progression
 Accompagner selon les besoins spécifiques des étudiants
 Partager mon expérience, mon vécu d'étudiante
 Travailler le processus d'écriture
 Aider, accompagner selon notre domaine d'études et selon nos forces
 Stratégie de lecture : proposer lire avant et après le cours
 Stratégies examens
 Stratégies pour faire examens choix multiples
 Stratégies préparation aux examens
 Développer la confiance en eux-mêmes (croire en soi)
 Stratégies prise de notes
 Jumeler tutorat et mentorat
 La concentration
 Gestion du stress, de l'anxiété
 Besoin d'écoute
 Accompagnement de groupe

Liste des éléments de formation

Avoir formation plus élargie (aider étudiants provenant d'autres facultés)
 Formation théorique (se familiariser avec ce que les autres facultés font ex: les laboratoires)
 Formation pratique (concrète)
 Formation qui favorise ouverture d'esprit, sensibilisation à la dimension multiethnique (respecter la différence, l'expérience de chacun)
 Travailler l'écrit, aider pour les dissertations
 Accompagnement qui valorise le vécu des mentors, leur potentiel, son expérience
 Connaissance de l'autre (forces et faiblesses)
 Abolir la hiérarchie entre mentors
 Permettre aux mentors d'exploiter tout leur potentiel (processus d'écriture, stratégies d'apprentissage)
 Favoriser l'interaction entre mentors des différents départements
 Permettre d'échanger, partager expérience personnelle
 Valoriser plusieurs approches, permettre de jumeler des étudiants à des mentors selon les forces des mentors
 Ouverture culturelle
 Stratégies d'étude
 Respect du cheminement individuel
 Gestion du stress
 Savoir intervenir, (accompagner quand cela va mal)
 Avoir des rencontres hebdomadaires plus longues

Marie

Liste des éléments d'accompagnement

Surtout l'écrit
 Comment éviter la panique devant la feuille blanche
 Tutorat un à un pour montrer les éléments du langage (surtout pour les allophones)
 Utiliser la méthode socratique (les réponses doivent venir des étudiants)
 Expliquer toutes les erreurs
 Chercher des réponses ensemble
 Aider à élaborer un plan
 Travailler la structure d'un texte
 Identifier style d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique).
 Identifier les intérêts des étudiants, construire des métaphores
 Faire des liens entre l'écrit et les styles d'apprentissage
 Connaître l'étudiant pour créer une relation
 Aider à planifier, faire de la gestion du temps
 On les aide à reprendre confiance par rapport à l'écrit
 La confiance en soi, accompagner sur le plan émotif
 Référer à d'autres ressources lorsque nécessaire
 Un peu la lecture (repérer les éléments importants)
 Inviter, inciter à lire peu importe ce dont il s'agit.
 Être disponible

Partager ma propre expérience
Ne pas offrir qu'un moule

Liste des éléments de formation

Promouvoir la formation continue pour chaque mentor
Promouvoir des liens entre les différents services offerts aux étudiants
Identifier clairement les attentes de l'université face à notre rôle
Apprendre en regardant faire, par observation, avoir un modèle expert
Apprendre quoi faire quand un étudiant est bloqué, savoir quoi faire
Quoi faire lorsqu'un étudiant est en crise ? Dimension émotionnelle
Reconnaître nos limites et savoir où référer
Se définir comme mentor de l'écrit
Apprendre à identifier les difficultés

Josée

Liste des éléments d'accompagnement

J'aidais au regard de l'écrit
J'aidais aussi, quand dans mon domaine, au regard des concepts
La recherche en bibliothèque
Comment faire un plan
Comment organiser leurs idées
Indirectement, j'accompagnais pour la gestion du temps
Des stratégies de base, pas de façon pointue
L'accompagnement de l'écrit devrait être fait par département. Avoir des mentors par département, par domaine d'étude
Référer aux centres de mentorat
Plusieurs mentors qui travailleraient pour CARTU
Montrer les notions de base en français
Gestion de stress en aidant à organiser leurs travaux
Travailler la confiance en soi en les aidant à apprendre des éléments de base; comment organiser un plan
Travailler la motivation en leur montrant comment faire.
Montrer à réviser un travail
Contribuer aussi à diminuer le stress
Revoir des règles, une à la fois
Corriger les erreurs
Référer à des documents
Faciliter le *brainstorming* pour l'organisation des idées
Solliciter la participation active de l'apprenant
Référer à un mentor spécialiste du contenu même lorsqu'il s'agit de travailler l'écrit, ex. en administration
Accompagner l'étudiant en réfléchissant à voix haute, permet à l'étudiant de savoir ce que je fais
Favoriser l'écoute et la participation des étudiants dans leurs apprentissages
Ajuster mon style à celui de l'étudiant

Pouvoir allier tutorat et mentorat

Liste des éléments de la formation

Savoir comment allier tutorat et mentorat

Définir notre rôle et les limites (mentor et tuteur)

Aspects organisationnels : Comment améliorer la publicité, avoir plus de 45 minutes

Comment aborder certains problèmes ?

Quels genres de procédures

Avoir une formation spécifique à l'écrit

Réviser les règles

Conserver les rencontres mensuelles de discussion de cas

Pouvoir échanger sur ce qu'on fait, des questions qu'on a eues

Savoir c'est quoi une routine de rencontre avec les étudiants

Comment aborder les étudiants

À quoi peut-on s'attendre ? Les différences entre les étudiants

Aborder les différents types d'intervention selon les étapes de processus d'écriture

APPENDICE D

DÉFINITION DES THÉMATIQUES RETENUES POUR LES DEUX ANALYSES DE CONSTRUITS DE GROUPE

Définition des thématiques retenues pour l'analyse de construits de groupe portant sur l'accompagnement

1) Identification du problème

Identifier spécifiquement pourquoi l'étudiant demande de l'aide

Vérifier ce qu'ils veulent améliorer

Connaître davantage à propos de leur situation

Identifier les besoins

Aider les étudiants à identifier les causes de leurs échecs ou de leurs problèmes

Identifier les obstacles (académiques, personnels ou autres)

Identifier les intérêts de l'étudiant

Solliciter participation active des étudiants

2) Relation d'aide

Créer une relation,

Accompagner sur le plan émotif en partageant ma propre expérience

Écouter, assister, construire une relation interpersonnelle (relationship)

Faire de l'écoute active

Être disponible pour parler

Partager mes expériences d'étudiant-e

Démontrer de l'amitié

Discuter, parler avec les étudiants pour les aider à trouver des solutions, idéalement leurs propres solutions à leurs problèmes

Aider les étudiants à mettre les choses en perspective, éviter de se mettre trop de pression

Offrir un accueil ouvert, personnalisé et chaleureux

Être comme une grande soeur

Accompagner sur le plan émotif, aider à reprendre confiance en soi

Être empathique à leurs préoccupations

Permettre à l'étudiant-e d'exprimer ses émotions, l'accueillir là-dedans

Atténuer leurs craintes

Apprendre à connaître l'étudiant

Solliciter participation active des étudiants

3) L'intégration et l'adaptation à l'université

Aider à s'adapter au milieu universitaire, gérer la transition, apprendre à concilier études et réalité extérieure à l'école

Aider les étudiants à préciser leur projet d'étude personnel

Conseiller sur les possibilités de changement de cours

Aider les étudiants de première année à se familiariser avec le nouveau milieu académique, ses règles, ses exigences

Responsabiliser les étudiants

Supporter les étudiants au plan social

Respect des différences culturelles et ethniques

Accompagner les étudiants dans leur processus d'adaptation à l'université

Aider les étudiants à s'intégrer à leur groupe d'appartenance

Accompagner les étudiants dans leur ajustement à l'université

4) Stratégies d'apprentissage

Lecture, concentration, mémorisation, stratégies de lecture SQ3R, lecture efficace, prise de notes, gestion du temps, présentation orale, préparation aux examens, gestion du stress, de l'anxiété

Solliciter participation active des étudiants pour favoriser l'intégration des connaissances

Les rendre plus autonome face à leur apprentissage.

Motivation, favoriser développement discipline personnelle face aux études

Favoriser l'atteinte d'objectifs concrets.

Les stratégies d'apprentissage correspondent à des activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage. Donc, essentiellement, les stratégies sont des comportements de l'apprenant qui est en train d'apprendre et elles ont pour objet d'influencer la façon dont il va le faire

5) Référencer ressources de l'université

Référencer aux autres programmes de mentorat

Référencer et donner de l'information sur les différents services : Service de bibliothèque, Service de counselling, Service d'accès, Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires (CARTU), Service de santé, Conseillers pédagogiques, Service de tutorat, Service d'aide financière, Centre de math, Laboratoire d'ordinateurs, Bureau international et le Service de protection

6) Combinaison du tutorat et du mentorat

Faire du tutorat en lien avec l'expertise du mentor en combinant avec les stratégies d'apprentissage.

Jumeler tutorat/mentorat pour établir lien de confiance, pour identifier d'autres problèmes s'il y a lieu

Pouvoir jumeler tutorat et mentorat si je connais la matière

Jumeler mentor et étudiant selon leur domaine d'études

Aider aussi l'étudiant dans sa compréhension de la matière

7) Favoriser la réflexion

Poser des questions qui invitent l'étudiant à réfléchir pour trouver ses propres solutions

Amener l'étudiant à analyser ses propres stratégies et les ajuster selon ce qu'il a à accomplir

Pratiques qui favorisent chez les apprenants une prise de conscience des stratégies utilisées en vue de mieux contrôler et par le fait même, réguler leurs apprentissages

8) Stratégies de rédaction

Faciliter le remue-méninges pour l'organisation des idées

Comment faire un plan

Comment organiser leurs idées

Travailler la structure du texte

Édition : revoir les règles, expliquer la logique, corriger les erreurs

Donner une rétroaction

Comment faire recherche en bibliothèque

Comment lire pour effectuer un travail (repérage des éléments importants)

9) Modélisation (modelage)

Accompagner l'étudiant en réfléchissant à voix haute. Cela permet à l'étudiant de savoir ce qu'il doit faire

Dans le doute, référer à des documents, à des ressources pour obtenir la réponse

Chercher des réponses aux questions ensemble

Solliciter la participation active des étudiants

Réfléchir à voix haute à côté de l'étudiant pour l'aider à mieux saisir et s'approprier l'objet de connaissance

10) Style d'apprentissage

Identifier le style d'apprentissage (ex: visuel, auditif et kinesthésique)

Faire liens entre style de l'étudiant et sa façon d'étudier.

L'inviter à utiliser des façons d'étudier qui correspondent plus à son style d'apprentissage

Définition des thématiques retenues pour l'analyse de construits de groupe portant sur la formation

1) Rôle du mentor

Définir rôle et limites du mentor

Définition mentorat/tutorat, comment allier les deux : contenu, processus d'écriture et stratégies d'apprentissage

Identifier les attentes de l'université face à nos rôles

Savoir où référer

2) Stratégies d'apprentissage

Lecture, concentration, mémorisation, stratégies de lecture SQ3R, lecture efficace, prise de notes, gestion du temps, présentation orale, préparation aux examens, gestion du stress, de l'anxiété

Solliciter participation active des étudiants pour favoriser l'intégration des connaissances

Les rendre plus autonome face à leur apprentissage

Motivation, favoriser développement discipline personnelle face aux études

Favoriser l'atteinte d'objectifs concrets

Formation adaptée à la réalité des différentes facultés

Comprendre le fonctionnement du cerveau en lien avec la pensée, l'apprentissage

3) Style d'apprentissage

Connaître les différentes façons d'apprendre, les styles d'apprentissage

Identifier le style d'apprentissage (ex: visuel, auditif et kinesthésique)

Apprendre à faire liens entre style de l'étudiant et sa façon d'étudier

Apprendre comment accompagner un étudiant à utiliser des façons d'étudier qui correspondent mieux à son style d'apprentissage

4) Stratégies de rédaction

Aborder les différents types d'intervention selon les étapes du processus d'écriture

Élaboration d'un plan

Remue-méninges

Organisation des idées dans les paragraphes et entre les paragraphes

Réviser les règles de grammaire complexe

Quoi faire lorsqu'un étudiant est bloqué

Dimension cognitive de l'écrit

Recherche en bibliothèque (amorçage d'un travail)

5) Ressources de l'université

Connaître les ressources de l'université pour référer : les différents programmes de mentorat, Service d'aide en bibliothèque, Counselling, Service d'accès, Centre d'écriture (CARTU), Service de santé, les conseillers pédagogiques, Centre d'entraide par les pairs, les professeurs, Service d'aide financière, Centre de mathématique, Laboratoire d'ordinateurs, Ateliers méthodes d'étude. Utiliser le Site Web de l'université, Service de protection, Bureau international, Service de protection, etc. Promouvoir les liens entre les différents services

6) Aspects organisationnels

Mentors doivent être représentatifs de la diversité des programmes

Combinaison horaire mentor versus horaire étudiants première année

Chaque des facultés définit ses attentes

Lieu accueillant et facile d'accès

Organisation temporelle et spatiale

Ressources matérielles : dictionnaire, ordinateur, logiciel correcteur

Évaluation du programme

Publicité, faire connaître le programme

Rôle du Service d'appui au succès scolaire (SASS)

Matériels que les mentors peuvent adapter

Jumelage mentor et étudiant

Bilinguisme

7) La relation d'aide

Développement d'une relation d'aide individuelle

La communication (identifier les mots importants, la gestuelle, le non-verbal, savoir poser des questions)

L'écoute active, l'empathie

Questions à poser pour identifier le problème

Comment conseiller

Quoi faire lorsque la personne n'est pas bien, qu'elle pleure, qu'elle est en crise

Comment aborder certains problèmes

Attitude du mentor : accueil, être positif, encourager

Prévention suicide

Reconnaître étudiants à risque sur le plan psychologique, signes de détresse

Apprendre à les référer lorsque cela dépasse nos limites (détresse psychologique)

Établir une relation amicale et non-professionnelle

Respect de la différence

8) Formation interactive et partage d'expériences

Apprendre en faisant des mises en commun, échanger, partager des idées, des expériences (bonnes ou mauvaises) entre mentors (au plan des contenus et de la pédagogie, de l'intervention)

Accompagnement en groupe (*team building*)

Jeux de rôles

Reconnaissance de notre expérience personnelle d'étudiant

Avoir un modèle expert

Apprendre par observation, en regardant faire, dans un processus de retour et de questionnement

Dimension sociale est importante au regard de l'enrichissement mutuel

Formation entre les facultés

Formation interactive sur nos propres façons de fonctionner comme étudiant

Recevoir rétroaction constructive

Avoir un mentor de mentors (911) : avoir le soutien de quelqu'un lorsqu'on a des questions

9) Stratégies d'autoévaluation/de réflexion

Comment amener un étudiant à s'autoévaluer? à s'ajuster selon ce qu'il doit faire

Comment inviter un étudiant à réfléchir pour trouver ses propres solutions

Comment amener l'étudiant à analyser ses propres stratégies et les ajuster selon le ce qu'il a à accomplir.

Identification de ce qui fonctionne ou pas, quelle stratégie, quand, pourquoi ... (*éléments qui devraient*) faire partie de la formation afin de pouvoir accompagner les étudiants à l'utiliser comme outil d'apprentissage

Apprendre à favoriser chez les apprenants une prise de conscience des stratégies utilisées en vue de mieux contrôler et par le fait même, réguler leurs apprentissages

APPENDICE E
TABLEAUX COMPARATIFS DES GROUPES DEUX PAR DEUX

Tableaux comparatifs des analyses de construits de groupes : Deux groupes à la fois

Tableau E 1

Analyse de construits sur l'accompagnement Comparaison So-Art (G1) et Sciences (G2)

Thématiques	Construits Plus imp/moins imp		Préalable/ultérieur		Continu/Ponctuel		Pratique/Théorique		Affectif/Cognitif		Global/Spécifique		Ecart	Similitude	(%)
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2			
Identification du problème	1	2	1	2	4	5	7	2	3	5	2	6	14	34	70,8
Relation d'aide	2	1	1	1	2	1	2	1	3	1	2	1	6	42	87,5
Intégration/adaptation à l'université	3	2	2	3	4	4	4	3	3	5	5	3	7	41	85,4
Stratégies d'apprentissage	3	3	3	3	2	2	4	7	5	6	5	7	6	42	87,5
Référer ressources université	4	3	3	3	4	5	3	8	5	7	6	8	11	37	77,1
Combinaison tutorat/mentorat	4	4	4	4	3	4	3	5	5	6	5	6	5	43	89,6
Favoriser réflexion	2	3	2	4	2	2	2	1	5	5	5	3	6	42	87,5
Stratégies de rédaction	3	7	4	9	2	9	5	9	5	9	6	9	27	21	43,8
Modélisation	2	5	2	4	2	4	2	1	5	5	5	5	8	40	83,3
Style d'apprentissage	3	7	3	6	2	9	5	6	5	7	5	9	21	27	56,3
Ecart	16		14		20		24		16		21				
Similitude	64		66		60		56		64		59				
Similitude (%)	80,0		82,5		75,0		70,0		80,0		73,8				

Tableau E 2

Analyse de construits sur l'accompagnement : Comparaison So-Art (G1) et Santé (G3)

Thématiques	Construits Plus imp/moins imp		Préalable/ultérieur		Continu/Ponctuel		Pratique/Théorique		Affectif/Cognitif		Global/Spécifique		Ecart	Similitude	(%)
	G1	G3	G1	G3	G1	G3	G1	G3	G1	G3	G1	G3			
Identification du problème	1	1	1	1	4	5	7	5	3	5	2	5	8	40	83,3
Relation d'aide	2	1	1	1	4	1	2	2	3	3	2	2	4	44	91,7
Intégration/adaptation à l'université	3	3	2	3	4	5	4	3	3	4	5	5	4	44	91,7
Stratégies d'apprentissage	3	3	3	3	2	5	4	5	5	5	5	6	5	43	89,6
Référer ressources université	4	4	3	4	4	5	3	7	5	5	6	8	8	40	83,3
Combinaison tutorat/mentorat	4	4	4	3	3	4	3	5	5	5	5	5	4	44	91,7
Favoriser réflexion	2	2	2	2	2	1	2	3	5	6	5	7	5	43	89,6
Stratégies de rédaction	3	3	4	3	2	5	5	5	5	6	6	7	6	42	87,5
Modélisation	2	2	2	2	2	5	2	2	5	7	5	7	7	41	85,4
Style d'apprentissage	3	2	3	2	2	7	5	5	5	5	5	8	10	38	79,2
Ecart	2		5		22		11		7		14				
Similitude	78		75		58		69		73		66				
Similitude (%)	97,5		93,8		72,5		86,3		91,3		82,5				

Tableau E 3*Analyse de construits sur l'accompagnement: Comparaison So-Art (G1) et Santé (G4)*

Thématiques	Construits		Plus imp/moins imp		Préalable/ultérieur		Continu/Ponctuel		Pratique/Théorique		Affectif/Cognitif		Global/Spécifique		Ecart	Similitude	(%)
	G1	G4	G1	G4	G1	G4	G1	G4	G1	G4	G1	G4	G1	G4			
Identification du problème	1	2	1	1	4	2	7	4	3	7	2	6	14	34	70,8		
Relation d'aide	2	2	1	1	4	1	2	1	3	1	2	5	9	39	81,3		
Intégration/adaptation à l'université	3	4	2	3	4	7	4	2	3	4	5	5	8	40	83,3		
Stratégies d'apprentissage	3	5	3	4	2	4	4	2	5	5	5	6	8	40	83,3		
Référer ressources université	4	6	3	5	4	9	3	5	5	5	6	9	14	34	70,8		
Combinaison tutorat/mentorat	4	3	4	2	3	3	3	5	5	6	5	6	7	41	85,4		
Favoriser réflexion	2	3	2	2	2	1	2	2	5	7	5	6	5	43	89,6		
Stratégies de rédaction	3	1	4	2	2	1	5	5	5	7	6	6	7	41	85,4		
Modélisation	2	2	2	2	2	1	2	5	5	6	5	6	6	42	87,5		
Style d'apprentissage	3	6	3	2	2	8	5	5	5	6	5	6	12	36	75,0		
Ecart	13		9		24		15		14		15						
Similitude	67		71		56		65		66		65						
Similitude (%)	83,8		88,8		70,0		81,3		82,5		81,3						

Tableau E 4*Analyse de construits sur l'accompagnement : Comparaison Sciences (G2) et Santé (G3)*

Thématiques	Construits		Plus imp/moins imp		Préalable/ultérieur		Continu/Ponctuel		Pratique/Théorique		Affectif/Cognitif		Global/Spécifique		Ecart	Similitude	(%)
	G2	G3	G2	G3	G2	G3	G2	G3	G2	G3	G2	G3	G2	G3			
Identification du problème	2	1	2	1	5	5	2	5	5	5	6	5	6	42	87,5		
Relation d'aide	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	1	2	4	44	91,7		
Intégration/adaptation à l'université	2	3	3	3	4	5	3	3	5	4	3	5	5	43	89,6		
Stratégies d'apprentissage	3	3	3	3	2	5	7	5	6	5	7	6	7	41	85,4		
Référer ressources université	3	4	3	4	5	5	8	7	7	5	8	8	5	43	89,6		
Combinaison tutorat/mentorat	4	4	4	3	4	4	5	5	6	5	6	5	3	45	93,8		
Favoriser réflexion	3	2	4	2	2	1	1	3	5	6	3	7	11	37	77,1		
Stratégies de rédaction	7	3	9	3	9	5	9	5	9	6	9	7	23	25	52,1		
Modélisation	5	2	4	2	4	5	1	2	5	7	5	7	11	37	77,1		
Style d'apprentissage	7	2	6	2	9	7	6	5	7	5	9	8	15	33	68,8		
Ecart	16		17		12		15		15		15						
Similitude	64		63		68		65		65		65						
Similitude (%)	80,0		78,8		85,0		81,3		81,3		81,3						

Tableau E 5*Analyse de construits sur l'accompagnement : Comparaison Sciences (G2) et CARTU (G4)*

Thématiques	Plus imp/moins imp		Préalable/ultérieur		Continu/Ponctuel		Pratique/Théorique		Affectif/Cognitif		Global/Spécifique		Ecart	Similitude	(%)
	G2	G4	G2	G4	G2	G4	G2	G4	G2	G4	G2	G4			
Identification du problème	2	2	2	1	5	2	2	4	5	7	6	6	8	40	83,3
Relation d'aide	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	43	89,6
Intégration/adaptation à l'université	2	4	3	3	4	7	3	2	5	4	3	5	9	39	81,3
Stratégies d'apprentissage	3	5	3	4	2	4	7	2	6	5	7	6	12	36	75,0
Référer ressources université	3	6	3	5	5	9	8	5	7	5	8	9	15	33	68,8
Combinaison tutorat/mentorat	4	3	4	2	4	3	5	5	6	6	6	6	4	44	91,7
Favoriser réflexion	3	3	4	2	2	1	1	2	5	7	3	6	9	39	81,3
Stratégies de rédaction	7	1	9	2	9	1	9	5	9	7	9	6	30	18	37,5
Modélisation	5	2	4	2	4	1	1	5	5	6	5	6	14	34	70,8
Style d'apprentissage	7	6	6	2	9	8	6	5	7	6	9	6	11	37	77,1
Ecart	19		21		26		21		12		18				
Similitude	61		59		54		59		68		62				
Similitude (%)	76,3		73,8		67,5		73,8		85,0		77,5				

Tableau E 6*Analyse de construits sur l'accompagnement : Comparaison Santé (G3) et CARTU (G4)*

Thématiques	Plus imp/moins imp		Préalable/ultérieur		Continu/Ponctuel		Pratique/Théorique		Affectif/Cognitif		Global/Spécifique		Ecart	Similitude	(%)
	G3	G4	G3	G4	G3	G4	G3	G4	G3	G4	G3	G4			
Identification du problème	1	2	1	1	5	2	5	4	5	7	5	6	8	40	83,3
Relation d'aide	1	2	1	1	1	1	2	1	3	1	2	5	7	41	85,4
Intégration/adaptation à l'université	3	4	3	3	5	7	3	2	4	4	5	5	4	44	91,7
Stratégies d'apprentissage	3	5	3	4	5	4	5	2	5	5	6	6	7	41	85,4
Référer ressources université	4	6	4	5	5	9	7	5	5	5	8	9	10	38	79,2
Combinaison tutorat/mentorat	4	3	3	2	4	3	5	5	5	6	5	6	5	43	89,6
Favoriser réflexion	2	3	2	2	1	1	3	2	6	7	7	6	4	44	91,7
Stratégies de rédaction	3	1	3	2	5	1	5	5	6	7	7	6	9	39	81,3
Modélisation	2	2	2	2	5	1	2	5	7	6	7	6	9	39	81,3
Style d'apprentissage	2	6	2	2	7	8	5	5	5	6	8	6	8	40	83,3
Ecart	15		4		20		12		9		11				
Similitude	65		76		60		68		71		69				
Similitude (%)	81,3		95,0		75,0		85,0		88,8		86,3				

Tableau E 7 *Analyse de construits sur la formation : Comparaison groupes So-Art (G1) et Science (G2)*

Construits	Plus imp/moins imp		Préalable/ultérieur		Ponctuelle/Continue		Experts/mentors		Théorique/pratique		Ecart	Similitude	(%)
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2			
Rôle du mentor	1	1	1	1	1	2	5	5	5	5	1	39	97,5
Stratégies d'apprentissage	2	3	5	3	8	7	3	5	5	5	6	34	85,0
Styles d'apprentissage	2	5	4	5	6	1	3	5	5	5	11	29	72,5
Stratégies de rédaction	2	9	5	9	8	1	3	1	5	1	24	16	40,0
Connaître - ressources université	2	3	1	3	2	4	3	1	5	1	11	29	72,5
Aspects organisationnels	2	4	1	2	2	1	5	5	5	5	4	36	90,0
Relation d'aide	1	1	2	2	8	7	3	4	5	7	4	36	90,0
Formation interactive/partage d'exp.	2	2	2	3	9	9	5	5	5	5	1	39	97,5
Outils d'auto-évaluation	2	3	3	3	8	4	5	4	5	5	6	34	85,0
Ecart	15		11		22		10		10				
Similitudes	57		61		50		62		62				
Similitude (%)	79,2		84,7		69,4		86,1		86,1				

Tableau E 8

Analyse de construits portant sur la formation : Comparaison groupe So-Art (G1) et Santé (G3)

Construits	Plus imp/moins imp		Préalable/ultérieur		Ponctuelle/Continue		Experts/mentors		Théorique/pratique		Ecart	Similitude	(%)
	G1	G3	G1	G3	G1	G3	G1	G3	G1	G3			
Rôle du mentor	1	1	1	1	1	2	5	5	5	5	1	39	97,5
Stratégies d'apprentissage	2	2	5	3	8	8	3	3	5	5	2	38	95,0
Styles d'apprentissage	2	2	4	2	6	2	3	3	5	5	6	34	85,0
Stratégies de rédaction	2	3	5	4	8	3	3	3	5	4	8	32	80,0
Connaître - ressources université	2	2	1	2	2	2	3	3	5	5	1	39	97,5
Aspects organisationnels	2	1	1	1	2	2	5	3	5	3	5	35	87,5
Relation d'aide	1	1	2	1	8	8	3	3	5	7	3	37	92,5
Formation interactive/partage d'exp.	2	1	2	1	9	9	5	5	5	5	2	38	95,0
Outils d'auto-évaluation	2	1	3	1	8	3	5	3	5	5	10	30	75,0
Ecart	4		10		15		4		5				
Similitudes	68		62		57		68		67				
Similitude (%)	94,4		86,1		79,2		94,4		93,1				

Tableau E 9*Analyse de construits sur la formation : Comparaison groupe So-Art (G1) et CARTU (G4)*

Thématiques	Construits Plus imp/moins imp		Préalable/ultérieur		Ponctuelle/Continue		Experts/mentors		Théorique/pratique		Ecart	Similitude	(%)
	G1	G4	G1	G4	G1	G4	G1	G4	G1	G4			
Rôle du mentor	1	2	1	1	1	2	5	3	5	2	7	33	82,5
Stratégies d'apprentissage	2	4	5	4	8	3	3	4	5	4	10	30	75,0
Styles d'apprentissage	2	4	4	4	6	1	3	2	5	4	9	31	77,5
Stratégies de rédaction	2	1	5	2	8	8	3	2	5	4	6	34	85,0
Connaître - ressources université	2	6	1	6	2	2	3	2	5	2	13	27	67,5
Aspects organisationnels	2	6	1	7	2	2	5	2	5	4	14	26	65,0
Relation d'aide	1	2	2	3	8	3	3	5	5	7	11	29	72,5
Formation interactive/partage d'exp.	2	2	2	3	9	9	5	5	5	5	1	39	97,5
Outils d'auto-évaluation	2	3	3	3	8	3	5	3	5	5	8	32	80,0
Ecart	16		17		21		13		12				
Similitudes	56		55		51		59		60				
Similitude (%)	77,8		76,4		70,8		81,9		83,3				

Tableau E 10*Analyse de construits sur la formation : Comparaison groupe Science (G2) et Santé (G3)*

Thématiques	Construits Plus imp/moins imp		Préalable/ultérieur		Ponctuelle/Continue		Experts/mentors		Théorique/pratique		Ecart	Similitude	(%)
	G2	G3	G2	G3	G2	G3	G2	G3	G2	G3			
Rôle du mentor	1	1	1	1	2	2	5	5	5	5	0	40	100,0
Stratégies d'apprentissage	3	2	3	3	7	8	5	3	5	5	4	36	90,0
Styles d'apprentissage	5	2	5	2	1	2	5	3	5	5	9	31	77,5
Stratégies de rédaction	9	3	9	4	1	3	1	3	1	4	18	22	55,0
Connaître - ressources université	3	2	3	2	4	2	1	3	1	5	10	30	75,0
Aspects organisationnels	4	1	2	1	1	2	5	3	5	3	9	31	77,5
Relation d'aide	1	1	2	1	7	8	4	3	7	7	3	37	92,5
Formation interactive/partage d'exp.	2	1	3	1	9	9	5	5	5	5	3	37	92,5
Outils d'auto-évaluation	3	1	3	1	4	3	4	3	5	5	6	34	85,0
Ecart	17		15		9		12		9				
Similitudes	55		57		63		60		63				
Similitude (%)	76,4		79,2		87,5		83,3		87,5				

Tableau E 11*Analyse de construits sur la formation : Comparaison groupe Science (G2) et CARTU (G4)*

Thématiques	Construits Plus imp/moins imp		Préalable/ultérieur		Ponctuelle/Continue		Experts/mentors		Théorique/pratique		Ecart	Similitude	(%)
	G2	G4	G2	G4	G2	G4	G2	G4	G2	G4			
Rôle du mentor	1	2	1	1	2	2	5	3	5	2	6	34	85,0
Stratégies d'apprentissage	3	4	3	4	7	3	5	4	5	4	8	32	80,0
Styles d'apprentissage	5	4	5	4	1	1	5	2	5	4	6	34	85,0
Stratégies de rédaction	9	1	9	2	1	8	1	2	1	4	26	14	35,0
Connaître - ressources université	3	6	3	6	4	2	1	2	1	2	10	30	75,0
Aspects organisationnels	4	6	2	7	1	2	5	2	5	4	12	28	70,0
Relation d'aide	1	2	2	3	7	3	4	5	7	7	7	33	82,5
Formation interactive/partage d'exp.	2	2	3	3	9	9	5	5	5	5	0	40	100,0
Outils d'auto-évaluation	3	3	3	3	4	3	4	3	5	5	2	38	95,0
Ecart	17		18		19		13		10				
Similitudes	55		54		53		59		62				
Similitude (%)	76,4		75,0		73,6		81,9		86,1				

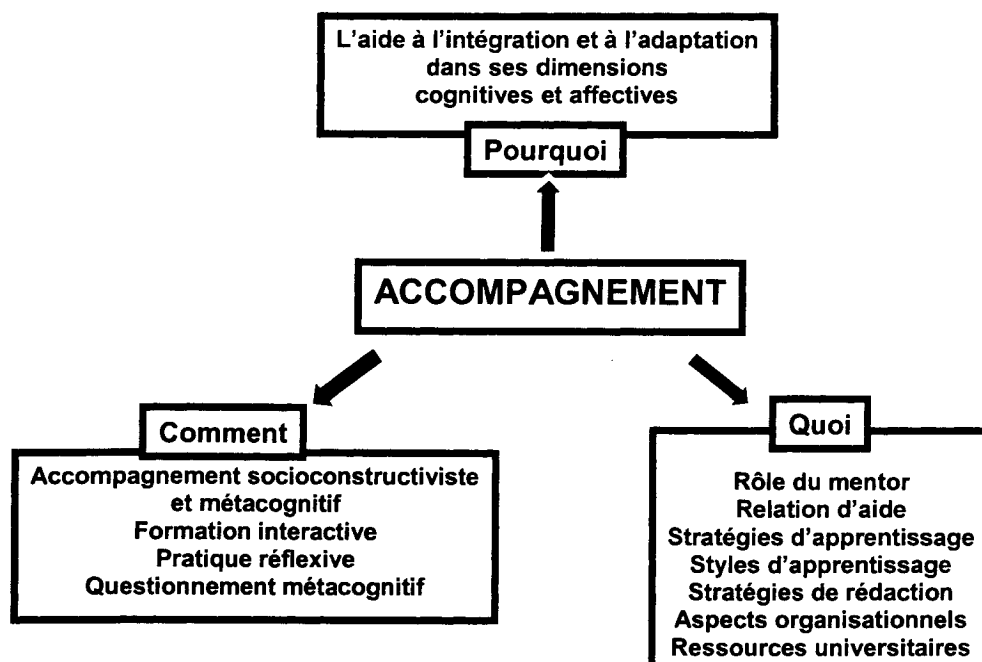
Tableau E 12*Analyse de construits portant sur la formation : Comparaison groupe Santé (G3) et CARTU (G4)*

Thématiques	Construits Plus imp/moins imp		Préalable/ultérieur		Ponctuelle/Continue		Experts/mentors		Théorique/pratique		Ecart	Similitude	(%)
	G3	G4	G3	G4	G3	G4	G3	G4	G3	G4			
Rôle du mentor	1	2	1	1	2	2	5	3	5	2	6	34	85,0
Stratégies d'apprentissage	2	4	3	4	8	3	3	4	5	4	10	30	75,0
Styles d'apprentissage	2	4	2	4	2	1	3	2	5	4	7	33	82,5
Stratégies de rédaction	3	1	4	2	3	8	3	2	4	4	10	30	75,0
Connaître - ressources université	2	6	2	6	2	2	3	2	5	2	12	28	70,0
Aspects organisationnels	1	6	1	7	2	2	3	2	3	4	13	27	67,5
Relation d'aide	1	2	1	3	8	3	3	5	7	7	10	30	75,0
Formation interactive/partage d'exp.	1	2	1	3	9	9	5	5	5	5	3	37	92,5
Outils d'auto-évaluation	1	3	1	3	3	3	3	3	5	5	4	36	90,0
Ecart	20		21		16		9		9				
Similitudes	52		51		56		63		63				
Similitude (%)	72,2		70,8		77,8		87,5		87,5				

APPENDICE F
LES TROIS DIMENSIONS DE LA FORMATION : JUSTIFICATIVE,
FORMELLE ET FONCTIONNELLE

Figure F 1

Les trois dimensions de la formation : justificative, formelle et fonctionnelle.



RÉFÉRENCES

- Abrie, J.-C. (1994a). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. Dans Ch. Guimelli (Dir.), *Textes de bases en sciences sociales, Structures et transformations des représentations sociales* (p. 73-140). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Abrie, J.-C. (1994b). Pratiques sociales et représentations sociales. Dans J.-C. Abrie (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 217-238). Paris : PUF.
- Abrie, J.-C. (1994c). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans J.-C. Abrie (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-35). Paris : PUF.
- Alava, S. (2000). Les profils d'autodirection et les pratiques d'études des étudiants en première année d'université. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII (1), 43-71.
- Alava, S. & Clanet, J. (2000). Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction tuteur. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV I (3), 545-570.
- Alexander P.A., & Judy J.E. (1988). The interaction of domain specific and strategic knowledge performance. *Review of Educational Research*, 58 (4), 375-404.
- Allen, T.D., Russel, J.A. , & Maetzke, S. (1997). Formal peer mentoring: Factors related to proteges' satisfaction and willingness to mentor others. *Group & Organisation Management*, 22 (4), 488-507.
- Anadon, M. & Gohier, C. (2001). La pensée sociale et le sujet : une réconciliation méthodologique. Dans M. Lebrun (Dir.), *Les représentations sociales : des méthodes de recherche aux problèmes de société* (p. 19-42). Québec : Les Éditions Logiques.
- Anderson, G.N. (1995). Mentors and Proteges: The influence of faculty mentoring on undergraduate academic achievement. Paper presented to the Association for the study of Higher Education. Orlando: May 1995. (ERIC N° ED 400 761).
- Annot, E. (2000). Le tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique. Dans M.F. Fave-Bonnet (Dir.), *Les dispositifs à l'attention des étudiants en difficultés*. Paris : Comité national de coordination de la recherche en éducation.
- Annot, E. (2001). Le tutorat ou « le temps suspendu ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (2), 383-402.
- Annot, E., Marchat, N. & Poteaux, N. (2003). Regards de tuteurs. *Revue Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 43, 47-63.
- Astin, A.W. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Astin, A.W., Tsui, L., & Avalos, J. (1996). *Degree attainment rates at American colleges and universities: Effects of race, gender, and institutional type*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA.
- Astolfi, J.P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Auquier, J.P. et al. (1990). *La transition du secondaire à l'université*. Actes du colloque 88 de l'Association internationale de pédagogie universitaire tenu à Montréal (p.33-380).
- Bain, D. (1997). La métacognition au banc d'essai de la didactique. Dans B. Noël et al. (Dir.), *La métacognition, un concept utile pour mieux apprendre* (p. 27-37). Les cahiers du GCR, 33. Neuchâtel : IRDP.
- Barefoot, B. (1993). *Exploring the evidence, reporting outcomes of freshman seminars*. Columbia, SC: National Resource Center for the Freshman Year Experience, University of South Carolina. (ERIC N° ED 367 214).
- Barefoot, B. O., Betsy, O., & Fidler, P.P. (1996). *The 1994 National Survey of Freshman Seminar Programs: Continuing innovations in the collegiate curriculum*. Columbia (SC): National Resource Center for the Freshman Year Experience, University of South Carolina. Monograph Series No. 20.
- Barth, B-M. (1997). Construire son savoir. Dans E. Bourgeois (Éd), *L'adulte en formation. Regards Pluriels* (p.19-36). Belgique : De Boeck.
- Baudrit, A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones*. France : L'Harmattan.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barthelémy, A. (1993). Vocabulaire psychopédagogique : langue de bois ou parole vive ? À propos du conflit sociocognitif, *Spirale*, 10-11, 29-37
- Beal, P. & Noel, L. (1980). *What works in student retention*. Boulder, Colorado: NCHEMS.
- Bean, J., & Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bednarz, N. (1991). Interactions sociales et construction d'un système d'écriture des nombres en classe primaire. Dans C. Granier, N. Bednarz & I. Ulanovskaya, *Après Vygotski et Piaget : perspectives sociales et constructivistes* (p. 50-67). École Russe et Occidentale. Bruxelles : De Boeck.

- Bédouret, T. (2003). « Tutorat », « Monitorat » en éducation : mises au point terminologiques. *Revue Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 43, 115-126.
- Bélair, L. (1999). Questionnaire: Mon enseignement préféré. Document inédit.
- Bessey, J., Watton, S., & Chancey, P. (2000). Paths Students Take. *Actes du colloque de CIRPA-ACPRI*, octobre 2000.
- Bierema, L.L. (1996). Total quality and adult education: A natural partnership in the classroom. *Innovative Higher Education*, 20(3), 145-169.
- Blin J.-F. (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris: L'Harmattan.
- Blondin, D. (1986). *Les rapports entre l'enseignement et la recherche dans la profession d'universitaires*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de docteur en philosophie. UQAM.
- Blowers & O'Connor, (1996). *Les construits personnels. De la théorie à l'application clinique*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Boisvert, H. (1997). *L'université à réinventer*. Montréal : Édition du Renouveau pédagogique.
- Boud, D. (2001). Introduction : Making the move to peer learning. In David Boud, Ruth Cohen & Jane Sampson (Dirs.), *Peer learning in higher education. Learning from & with each other* (p. 1-21). London: Kogan Page.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, E. (1996). *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Belgique : De Boeck.
- Bourgeois, E. (2003). Les styles d'apprentissage en formation : enjeux théoriques, épistémologiques et pratiques. *Savoirs, revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, 2, 31-41.
- Boyle, M. (1998). Designing training and reward for peer support schemes. In J. Dolan, & A.J. Castley (Eds.), *Students Supporting Students* (p. 33-47). England: SEDA.
- Brotherton, P. (2001). It takes a campus to graduate a student. *Black issues in Higher Education*, 18, 34-41.
- Bruce, M. (1995). Mentoring women doctoral students: What counsellor educators and supervisors can do. *Counselor Education and Supervision*, 35, 139-149.

- Bruneau, M. (1996). Le monitorat : une initiative étudiante d'avenir. Rapport d'étude du Programme de monitorat effectué au département des sciences administratives. UQAM, Québec.
- Bruneau, M. (1997). Le tutorat et le monitorat : Faits et questions. Dans L. Langevin & L. Villeneuve (Dir.) *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle* (p. 280-300). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Carr, R. (1984). *Peer career counsellors: A conceptual and practice guide*. Toronto: Guidance Centre.
- Cartier, S. (1997). Encadrement sur la lecture pour apprendre à l'université. Dans L. Langevin & L. Villeneuve (Dir.) *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle* (p. 252-275). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Cartier, S. & Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (2) 353-381.
- Charlier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*. 2, 9-28.
- Charlier, É. & Charlier, B. (1998). *La formation au coeur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Chenard, P. (1989). *L'interruption des études à l'Université du Québec. Volet III : Pour une meilleure rétention*. Université du Québec, Service de la planification et de la recherche institutionnelle.
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. Dans P. Chenard & P. Doray (Dir.). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 67-84). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chevalier, J. (2005). *The social analysis system*. Carleton University, <http://www.sas-pm.com>.
- Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. & Théberge, M. (2000). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Revue Éducation et francophonie, Revue scientifique virtuelle*. 28 (1), 1-11.
- Cifali, M. (1999). Une altérité en acte. Dans G. Chappaz (dir.), *Accompagnement et formation*, (p. 121-160). Université de Provence et CDRP de Marseille : Marseille.

- Cloutier, R., Bellemare, I., Côté, I. & Paré, H. (2005). Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement postsecondaire. Les cheminements, l'insertion socioprofessionnelle et la réussite éducative. Dans P. Chenard & P. Doray (Dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 144-183). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cobb, P., Perlwitz, M. & Underwood, D. (1994). Construction individuelle, acculturation mathématique et communauté scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XX (1), 41-61.
- Cohen, N. H., & Galbraith M.-W. (1995). *Mentoring adult learners: A guide for educators and trainers*. Malabar (FL): Krieger.
- Collin, A. (1986). The Role of the mentor in the experience of change. In William A. Gray & Marilynne M. Gray (Dirs.), *Proceeding of the First International Conference on Mentoring*, 2 (p. 94-101), Vancouver, Canada. International Association for Mentoring.
- Conway, C. (2001). *B.C. Universities Early Leavers Survey*. University Presidents' Council of British Columbia.
- Corman, J., Barr, L. & Caputo, T. (1992). Unpacking attrition: A change of emphasis. *The Canadian Journal of Higher Education*, 22 (3), 14-27.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cuseo, J.B. (1991). *The freshman orientation seminar: A research-based rationale for its value, delivery, and content*. National Resource Center for the Freshman Year Experience: University of South Carolina.
- Daloz, L. (1999). *Mentor. Gilding the journey of adult learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Danner, M., Kempf, M. & Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV (2), 243-270.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. In J.W. Segal et al. (Eds.), *Thinking and learning skills* (p. 209-239). Hillsdale (N.- J.): Erlbaum
- Day, V. (2001). What is known about student retention. Document interne. Office of Institutional Affairs. Université de Dalhousie: Canada.
- Davig, W.B., & J. D. Spain, J.W. (2004). Impact on freshmen retention of orientation course content: Proposed persistence model. *College Student Retention, Research, Theory and Practice*, 5(3) 255-274.

- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- De Ketele, J.M., Draime, J., Lebrun, M. & Sole-Tulkens, T. (1992). *La réussite-échec en première année universitaire: un diagnostic précoce pour une prévention et une remédiation efficace*. Actes du Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire tenu à l'Université Laval, Québec (p. 131-143).
- De Ketele, J.M. (1993). *Enseignement supérieur : stratégies d'apprentissage appropriées*. Actes du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire tenu à l'Université du Québec à Hull (p. 11-26).
- La Garanderie. A. de (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris : Édition du Centurion.
- DesLierres, T., Messier, L. (1997). Une expérience d'intégration dans une petite université. Dans L. Langevin & L. Villeneuve (Dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle*, (p. 117-128). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Derry, Sharon J. (1990). Learning strategies for acquiring useful knowledge. In Jones & Lorna Idol (Dirs.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (p. 347-379). Elmhurst (ILL): Lawrence Erlbaum.
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative, Guide Pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Deslauriers, J-P. & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A.P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-167). Montréal : Gaëtan Morin.
- Développement des ressources humaines Canada (2004). <http://www.peer.ca/mentorprograms.html>
- Devlin, W.J., Davis, C.S., Andrews, J. W. (1998). Training tutors to be peer mentors. In J. Truschel, D. Williams & M. Zenanko (Dirs.), *Diversity in Tutoring*, (p. 7-14). *National Tutoring Association. 6th Annual Conference Proceeding*.
- Dickey, C. (1996). *Mentoring women of color at the University of Minnesota: Challenges for organizational transformation*. Minneapolis: University of Minnesota. (ERIC N° ED 399 838).
- Doise, W. (1985). Représentations sociales chez les élèves : effets du statut scolaire et l'origine sociale. *Revue Suisse de psychologie*, 44, 67-78.

- Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. Dans W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (p.19-83). Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. Dans Jodelet, D. (Ed.), *Les représentations sociales*, (p. 220-238). Paris : PUF.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter Éditions.
- Doise, W. & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyse des données*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Doly, A. M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. Dans M. Grangeat (coord.) & Ph. Meirieu (Dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (p. 17-58). Paris : ESF.
- Donelan, M., & Wallace, J. (1998). Peer support programmes - a truly co-operative initiative. In J. Dolan, & A.J. Castley (Eds.), *Students Supporting Students* 105 (p. 11-12). England: SEDA.
- Donnay, J. & Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend?* Bruxelles : De Boeck.
- Doray, P. (1997). La formation continue à l'université : quelques balises pour aujourd'hui demain ? Dans P. Chenard (Dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux* (p. 119-135). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumazedier, J. (1996). Autoformation et médiation éducative. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 29 (1-2).
- Dunn, R., & Moody, J. (1995). Mentoring in the academy: A survey of existing programs. (ERIC N° ED 396 599).
- Durkheim, E. (1898/1967). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome IV, mai 1898. Texte édité dans *Sociologie et Philosophie*, Paris, PUF, 1967, (1-48).
- Ehrich, L. S., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.

- Enerson, D. E. (2001). Mentoring as metaphor: An opportunity for innovation and renewal. In A.G. Reinartz, & E. R. White-Beyong (Eds.), *Teaching to Mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eno, D., McLaughlin, G.W., Brozousky, P.G., & Sheldon, P. (1998). *Predicting freshmen success based on high school records and other measures*. Paper presented to the Association for Institutional Research. Minneapolis: May (ERIC N° ED 422 801).
- Faiers, S. (1998). *Risk Factors, Mental Health and Transition to University: Recognising the Extend of the Problem*. Actes du colloque du Third Pacific Rim Conference, First Year in Higher Education.
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. Glenview (ILL.): Scott Foresman and Co.
- Fidler, P.P., & Hunter, M.S. (1989). How Seminars Enhance Student Success. In M.L Upcraft & J.N. Gardner (Eds.), *The Freshman year experience: Helping student survive and succeed in college* (p. 216-237). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. Dans J.L. Beauvois, R.V. Joule & J.M. Monteil (Ed.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (p. 143-150). Tome 1, Fribourg : Delval.
- Flament, C. (1991). Structure et dynamique des représentations sociales. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (p. 204-219). Paris : PUF.
- Flament, C. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales. Dans Ch. Guimelli (Dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 85-118). Lausanne : Delachaux & Niestlé
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Dir.), *The Nature of Intelligence* (p. 231-235). Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Ass.
- Folger, W.A., Carter J.A., & Chase, P.B. (2004). Supporting first generation college freshmen with small group intervention. *College Student Journal*, 38 (3), 472-477.
- Fourez, G., Englebert-Lecompte, V. & Mathty, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Fornasieri, I., Lafont, L., Poteaux, N. & Séré, M.-G. (2003). La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises. *Revue Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 43, 29-47.
- Fransella, F. (1995). *George Kelly*. London: Sage Publications.

- Frenay, M. (1998). Favoriser un apprentissage de qualité. Dans M. Frenay, B. Noël, Ph. Parmentier & M. Romainville (Dir.), *L'étudiant apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (p. 111-128). Bruxelles : De Boeck.
- Fullerton, H., & Malderez, A. (1998). Introduction: Facets of mentoring in Higher Education. In H. Fullerton, *Facets of mentoring in Higher Education Vol. 2*, paper 103, 5-9: SEDA.
- Gaines, B.R., & Shaw, M.L.G. (1981). New directions in the analysis and interactive elicitation of personnel construct systems. In Shaw, M.L.G. (Dir.), *Recent advances in personal construct technology*. London: Academic.
- Gaines, B.R., & Shaw, M.L.G. (2004). *Rep IV: Manual for personal Version 1.00*. Centre for Person-Computer Studies, BC Canada : Cobble Hill.
- Gaffney, N. (1995). *A conversation about mentoring: Trends and models*. Washington (DC): Council of Graduate Schools. (ERIC N° ED 397 762).
- Gagné, P.-P. (1999). *Pour apprendre à mieux penser*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Gardner, J.N. (1986). The freshman year experience. *College and University*, 61(4), 261-274.
- Gardner, J.N. (1989). Starting a freshman seminar program. In M.L. Upcraft & J.N. Garner (Eds.), *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college* (pp. 238-249). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Gardner, J.N. (1996). *Resource Seminar*. University of South Carolina: National Resource Center for the Freshman Year Experience.
- Gerbier, Y. & Sauvaître, H. (2003). Une classification des tutorats. *Revue Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 43, 17-29.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre*. France : Belin
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A.P. Pires (Dir.). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 341-364). Montréal : Gaëtan Morin.
- Gilbert, S., Chapman, J., Dietsche, P., Grayson, P., & Gardner, J.N. (1997). *From best intentions to best practices: The first-year experience in Canadian postsecondary education*. Monograph Series. University of South Carolina.

- Goldstein, R. (1998). *Analyser le fait éducatif*. Lyon : Chronique Sociale.
- Good, J.M., Glennelle, H., & Halpin, G. (2000). A promising prospect for minority retention: Students becoming mentors. *Journal of Negro Education*, 69 (4), 375-384.
- Goodwin, L. D., Stevens, E. A., Goodwin W. L., & Hagood, E.A. (2000). The meaning of faculty mentoring. *The Journal of Staff, Programme, and Organization Development*. Vol. 17, (1), New Forum Faculty Development Series.
- Gordon, V.N. (1989). « Origins and Purposes of the Freshman Seminar». In M.L. Upcraft, J.N. Gardner et al., *The Freshman Year Experience. Helping Students survive and succeed in College* (p. 183-197). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gordon, E.E., & Gordon, E. H. (1990). *Centuries of tutoring. A history of alternative education in America and Western Europe*. USA: University Press of America.
- Grangeat, M. (2001). Lev Vygotski. Dans J.-C. Ruano-Borbalan (Dir.), *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, (p. 103-108). France : Éditions Sciences humaines.
- Grangeat, M. (1997). La métacognition, une clé pour l'apprentissage scolaire réussi. Dans M. Grangeat & P. Meirieu (Dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (p. 53-172). Paris : ESF.
- Grayson, J.P., & Grayson, K. (2003). *Research on retention and attrition*. The Canada Millennium Scholarship Foundation. Montréal. [www. Millenniumscholarship.ca](http://www.Millenniumscholarship.ca).
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S (1982). *Effective evaluation*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills (CA): Sage.
- Guimelli, Ch. (1994). *Textes de bases en sciences sociales, structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Habley, W.R. (1988). *The status and future of academic advising*. The ACT National Center for the Advancement of Educational Practices.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 1 - *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Harter, J.L., & Szurminski, M. (2001). *PASS (Project Assuring Student Success) at Mercy College of Northwest Ohio*. (ERIC N° ED 453 889).

- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris : Mouton.
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Salomone, K. (2003). Investigating "sense of belonging" in first-year college students. *Journal of College Student Retention, Research, Theory and Practice*, 4 (3) 227-256.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal : Éditions du Méridien.
- Huberman, M. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61, 505-532.
- Jaasma, M.A. & Koper, R.J. (2001). *Talk to me: An examination of the content of out of class interaction between students and faculty*. Paper presented to the annual meeting of the International Communications Association, May (ERIC N° ED 453 561).
- Jankowicz, D. (2004). *The easy guide to repertory grids*. England: Willey.
- Jensen, E. (2001). *Le cerveau et l'apprentissage*. Montréal, Toronto : Chenelière/McGraw-Hill.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : Phénomènes, concepts et théorie. Dans S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (p. 357-414). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (p. 31-61). Paris : PUF. (4^e éd., 1994).
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Collection « Sociologie d'aujourd'hui » Paris: PUF.
- Jones, G. (1998). *Faculty academic advising: An examination of students' and faculty members' perception of a first-year experience*. Paper presented to the National Conference on Student Retention. New Orleans, July 1998. (ERIC N° ED 454 889).
- Johnson A.W., & Sullivan, J.A. (1995). Mentoring program practices and effectiveness. In M.W. Galbraith & N.H. Cohen (Eds.), *Mentoring: New Strategies and Challenges. New Directions for teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. 66, 43-56.

- Johnson, C.S. (1989). Mentoring programs. In M. L. Upcraft & J. Gardner (Eds.), *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college* (p. 118-128). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et constructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, P. & Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Kaczmarek, P.G., & Jankowicz, A.D. (1991). American college student's perceptions of counsellor approachability: Professional implications. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 14, 313-324.
- Kaldeway, J., & Korthagen, F.A.J. (1995). Training and studying in higher education: Objectives and effects. *Higher Education*, 30 (1), 81-98.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Norton: New York.
- Kelly, G. A. (1969). Personal construct theory and the psychotherapeutic interview. In B. Maher. (Dir.), *Clinical Psychology and personality: The selected papers of George Kelly*. New York: Wiley
- Kelly, G. A. (1979). The psychotherapeutic relationship. In B. Maher (Dir.), *Clinical psychology and personality* (p. 216-223). New-York: R.E. Krieger.
- Kerks, S. (1995). *Adult learner retention revisited. Office of Education al Research and Improvement*. Washington (DC). (ERIC N° ED 389 880).
- Kerr, K.M., Schulze, D.R., & Woodward, L.E. (1995). Organizationally Sponsored Mentoring. In M.W. Galbraith & N.H. Cohen (Eds.), *Mentoring: New Strategies and Challenges*, 66, (p. 33-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Klauss, R. (1981). Formalized Mentor Relationships for Management and Executive Development Programs in the Federal Government. *Public Administration Review*, 41, 4, 489-496.
- Kram, K. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationship in organization life*. Glenview: Scott Foresman.
- Kram, K. & Isabella, L. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationship in career development. *The Academy of Management Journal*, March, 28 (1), 110-132.
- Lafont, L., Bédouret, T., Py, Y., Ricordeau, L., Guilbeau, H. (2003). Le tutorat en action : observation de séances de tutorat. *Revue Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 43, 65-81.

- Lafortune, L. (1998). Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques. Dans L. Lafortune, P. Mongeau, et R. Pallascio (Dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (313-331). Montréal : Les Éditions logiques.
- Lafortune, L. (2004). Des intuitions constructivistes. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (Dir.), *Constructivisme, Choix contemporains. Hommage à Ernst Von Glasersfeld* (p.186-196). Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2005). *L'accompagnement du développement du jugement professionnel : des compétences à développer dans une démarche de pratique réflexive*. – ACFAS tenu à Chicoutimi (à paraître).
- Lafortune, L. & Saint-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Lafortune, L., Jacob, S. & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Mongeau, P., Daniel, M.-F. & Pallascio, R. (2000). Approche philosophique des mathématiques et affectivité. Dans R. Pallascio & L. Lafortune (Dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 183-205). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Deaudelin, C. & Deslandes, R. (2001) Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (Dir.), *La formation continue. De la réflexion à l'action* (p. 45-71). Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. & Martin, D. (2004). L'accompagnement. Processus de co-construction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie & L-P. Boucher (Dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 47-62). Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. & Robertson. (2004). Métacognition et pensée critique. Une démarche de mise en relation pour l'intervention. Dans R. Pallascio, M-F. Daniel & L. Lafortune (Dir.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques* (p. 107-128). Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.
- Langevin, L. (1996). *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*. Québec : Les Éditions Logiques.

- Langevin, L. & Villeneuve, L. (1997). *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Laperrière, (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A.P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.365-389). Montréal : Gaëtan Morin.
- Lapeyronnie, D. & Marie J.L. (1992). *Campus blues*. Paris : Seuil
- Lapeyronnie, D. (1992). *Campus blues, les étudiants face à leurs études*. Paris : Seuil.
- Lawson, D. (1989). Peer helping programs in the colleges and universities of Quebec and Ontario. *Canadian Journal of Counselling*, 23(1), 41-54.
- Legendre, M.-F. (1998). Apport du modèle de l'équilibration à l'étude de l'apprentissage chez l'adulte. Dans C. Danis & C. Solar (Dir.), *Apprentissage et développement des adultes* (p. 165- 227). Montréal : Les Éditions Logiques
- Legendre, M-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires. Dans Ph. Joannert & D. Masciotra (Dir.), *Constructivisme choix contemporain. Hommage à Ernest Von Glasersfeld* (p. 51-91). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Leon, D. (1997). *Mentoring minorities in higher education: Passing the torch*. Washington (DC): National Education Association. (ERIC N° ED 365 195).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Leung, M.-L. & Bush, T. (2003). Student mentoring in higher education: Hong Kong Baptist University. *Mentoring & Tutoring*, 11(3), 263-271.
- Levinson D.J., Carrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H. & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Levinson, D.J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41, 1, 3-13.
- Levitz, R & Noel, L. (1989). Connecting students to institutions: Keys to retention and success. In M. L. Upcraft & J.N. Gardner (Eds.), *The freshman year experience : Helping students survive and succeed in college* (p. 65-82). San Francisco: Jossey Bass.

- Light, R. (2001). *Making the most of college. Students speak their minds*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Lonka, K., & Lindblom-Ylänne, S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5-24.
- L'Hostie, M., Robertson, A. & Sauvageau, J. (2004). L'accompagnement d'enseignantes novices en enseignement au collégial. Dans M. L'Hostie & L-P. Boucher (Dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 127-150). Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lussier, Y. (Juillet 1991). *Compte rendu de participation à la National Conference on Student Retention. San Francisco*. Bureau de la recherche institutionnelle, UQAM, Québec.
- Mann, A.F. (1998). A tutor training program that promotes self-directed learning. In J. Truschel, D. Williams & M. Zenanko (Dirs.), *Diversity in Tutoring*, (p. 91-96). *National Tutoring Association. 6th Annual Conference Proceeding*.
- Martin, D.C., & Arendale, D. (1993). *Supplemental instruction: Improving first year student success in high risk courses*. Proceedings of the Sixth International Conference on the First Year Experience held in Boston (p. 51-52).
- Martin, D., Doudin, P.-A., & Albanese, O. (1999). Vers une psychopédagogie métacognitive. Dans P.-A. Doudin, D. Martin & O. Albanese (Dir.), *Métacognition et éducation* (p. 3-29). Berne : Peter Lang.
- Martineau, S. & Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Sainte Foy : PUQ.
- Martinez, J. P. & Amgar, S. (1997). Les stratégies cognitives des bons et mauvais lecteurs à l'université. Dans L. Langevin & L. Villeneuve (Dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle* (p. 233-251). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Marzano, R.J., Arrendondo, D.E., Brandt, R.S., Pickering, D.J., Blackburn, G.J. & Moffet, C.A. (1992). *Dimensions of learning*. Alexandria (VA): ASCD.
- Massicotte, G. (1997). La scolarisation universitaire : clarifier les enjeux pour comprendre le phénomène. Dans P. Chenard (Dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*. (p. 137-153). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- McLean, M. (2004). Does the curriculum matter in peer mentoring? From mentee to mentor in problem-based learning: A unique case study. *Mentoring & Tutoring*. 12 (2) 174-186.
- Merriam, S. (1983). Mentors and protégés: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, 33, 161-173.

- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Revue Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 43, 101-114.
- Mills-Novoa, A. (1999). Potential roles a college counsellor can play in promoting the academic success of students of color. *Journal of College Counselling*, 2, 70-92.
- Ministère de l'Éducation (1999). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris, PUF.
- Moscovici, S. (1986). Un nouveau champ d'études. L'ère des représentations sociales. Dans W. Doise & A. Palmonari (Ed.), *L'étude des représentations sociales* (p. 34-80). Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé.
- Moscovici, S. & Vignaux. (1994). *Le concept de Thémata*. Dans Ch. Guimelli, (Dir). *Textes de bases en sciences sociales, Structures et transformations des représentations sociales* (p.25-72). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Moses, Y.T. (1989). Black Women in academe : Issues and strategies. Washington, DC: Association of American Colleges. ERIC N° ED 311 817)
- Mugny, G. & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*. France : Cousset, Delval.
- Murphy, R.O. (1989). Freshman year enhancement in American higher education. *Journal of the Freshman Year Experience*, 1(2), 93-102.
- Murtaugh, P., Burns, L., and Schuster, J. (1999). Predicting retention of university students. *Research in Higher Education*, 40, 355-371.
- Myers, K.A., & Birk, N. (2002). *First year learning team (FLight) program at Southeast Missouri State University*. Retrieved May 10, 2002 from Consortium for student Retention Data exchange web site <http://tel.occe.ou.edu/csrde/past.htm>
- National Center for Education Statistics, U.S. (2001). Department of Education, *High school academic curriculum and the persistence path through college*. NCES 2001-16, By Laura and Lawrence K. Kojaku. Project Officer: C. Dennis Carroll. Washington (DC).
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41, 457-479.
- Noël, B. (1994). *Une expérience d'implantation d'un accompagnement pédagogique d'étudiants de première année d'université*. Communication au séminaire itinérant en Belgique sur l'efficacité pédagogique universitaire.

- Noël, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.
- Noël, B. & Parmentier, Ph. (1998). De l'élève à l'étudiant. Dans M. Frenay, B. Noël, Ph. Parmentier & M. Romainville (Dir.). *L'étudiant apprenant, Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (p. 7-15). Bruxelles : De Boeck.
- Noël, B. & Romainville, M. (1998). Accompagner les étudiants. Dans M. Frenay, B. Noël, Ph. Parmentier & M. Romainville (Dir.). *L'étudiant apprenant, Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (p. 129-148). Bruxelles : De Boeck
- Noel, L., Levitz, D. & Saluri, D. (1985). *Increasing student retention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Noel, L. & Levitz, R. (2002). *Power strategies for recruitment and retention*. Iowa City : Noel-Levitz.
- Noel, L., & Levitz, R. (2005). *Academic advising for student success and retention*. http://www.noellevitz.com/about_us/vision.asp
- OCDE (1998). *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- OCDE (2003). *Rapport de l'organisation de coopération et de développement économique*. Paris : OCDE.
- Pagan, R. & Edwards-Wilson, R. (2003). A mentoring program for remedial students. *Journal of College Student Retention. Research, Theory and Practice*, 4 (3), 207-226.
- Pallascio, R. (2004). Constructivisme/socioconstructivisme. Dans Ph. Joannert & D. Masciotra (Dir.), *Constructivisme choix contemporain. Hommage à Ernest Von Glasersfeld* (p. 177-185). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Palmonari, A. & Doise, W. (1986). Un nouveau champ d'études. Caractéristiques des représentations sociales. Dans A. Palmonari & W. Doise (Ed.), *L'étude des représentations sociales* (p. 12-33). Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé.
- Palkiewicz, N. (1997). L'encadrement des étudiants dans le contexte du premier cycle universitaire. Dans L. Langevin & L. Villeneuve (Dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle* (p. 27-92). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Paquette, H. (1988). Réapprendre à s'évaluer. Dans M. Campbell (Dir.), *Autoévaluation, concept et pratiques*. (p.59-86). Montréal : Université de Montréal, Service pédagogique.
- Parmentier, Ph. & Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. Dans Ph. Parmentier & M. Romainville (Dir.), *L'étudiant apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (p. 63-80). Bruxelles : De Boeck.

- Pascarella, E. & Chapman, D. (1983). A multi-institutional path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20, 87-102.
- Peper, J. (1994). Mentoring, mentors and proteges. *American Educational Research Association*. (ERIC N° ED 376 124).
- Perreault-Labelle, A. (2004). Ne devient pas mentor qui veut. *Revue Découvrir*, 25 (5), 22-23.
- Perrenoud, Ph. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- Philippe, M. C., Romainville, M. & Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? *Revue des sciences de l'éducation*, 23, (2), 309-325.
- Phillips-Jones, L. (1982). *Mentors and proteges*. New York: Arbor House.
- Piaget, J. (1977). *La construction du réel chez l'enfant* (6^e éd.). Paris : Delachaux & Niestlé.
- Pires, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A.P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-167). Montréal : Gaëtan Morin.
- Pollet, M.C. (1994). *Favoriser la réussite en première candidature*. Actes du Colloque « L'enseignement et sa pratique », Université libre de Bruxelles (p. 41-52).
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A.P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-206). Montréal : Gaëtan Morin.
- Prouchet, M. (1999). Pour une démarche de médiation cognitive. Dans J.-L. Héraud & M. Prouchet (Dir.), *Penser pour apprendre. Regard critique sur l'éducation cognitive à l'école* (p. 28-36). Paris : Hatier.
- Raaheim, M., Wankowski, J., Radford, J. (1991). *Helping students to learn at the university*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Ramage, M.-J., Séré, M.-G. (2003). Le tutorat en DEUG Sciences : du tutorat d'accompagnement (1994-2000) au tutorat multimédia (depuis 2000). Une étude de cas au centre scientifique d'Orsay (Université Paris Sud XI). *Revue Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 43, 83-100.

- Reese, A.C., & Mobley, M.F. (1996). Academic success through quality-managed course design. *Innovative Higher Education*, 20(3), 171-182.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Rice, M.B., & Brown, R.D. (1990). Developmental factors associated with self-perceptions of mentoring competence and mentoring needs. *Journal of College student Development*, 31, 292-299.
- Rings, S., & Sheets, R.A. (1991). Student development and metacognition: Foundations for tutor training. *Journal of Developmental Education*, 15 (1), 30-32.
- Robb, A. (1993). *The first year experience as an instrument of success: The case of University 100 at UPEI*. Proceedings of the Association of Universities and Colleges of Canada, Vol. 11.
- Rodger, S., & Tremblay, P, F. (2003). The effects of a peer mentoring program on academic success among first year university students. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 23(3)1-18.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (1994). Faire apprendre des méthodes : le cas de la prise de notes. *Recherche en éducation, théorie et pratique*, 17, 37-56.
- Romainville, M. (1995). Les étudiants nouveaux sont arrivés. *Revue Nouvelle*, Avril, 15-20.
- Romainville, M. (1996). Enseignement et recherche : le couple maudit de l'université. *Gestion de l'enseignement supérieur, OCDE*, 8 (2), 151-160.
- Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? *Revue française de pédagogie*, avril-juin, 119, 81-90.
- Romainville, M. (1998a), Les nouveaux étudiants. Dans M. Frenay, B. Noël, Ph. Parmentier & M. Romainville (Dir.), *L'étudiant apprenant, Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (p. 17-30). Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (1998b). La métamémoire. Dans L. Lafortune, P. Mongeau & R. Pallascio (Dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 223-244). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Romainville, M. (2000a). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville, M. (2000b). Savoir apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances. Dans R. Pallascio & L. Lafortune (Dir.), *Pour une*

- pensée réflexive en éducation* (p. 71-85). Québec (Canada) : Presses de l'Université du Québec.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In Rosch, E. & Lloyd, B. (Dirs.), *Cognition and categorization*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Rose, M.C. (1998). Developping a tutor training handbook : Essential information for tutors. In J. Truschel, D. Williams & M. Zenanko (Dirs.), *Diversity in Tutoring*, (p. 109-113). *National Tutoring Association. 6th Annual Conference Proceeding*.
- Rouquette, M.-L. (1994a). *Sur la connaissance de masses*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Rouquette, M.-L. (1994b). *Chaînes magiques. Les maillons d'appartenance*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Roussiau, N. & Bornadi, C. (2001). *Les représentations sociales. États des lieux et perspectives*. Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- Ruph, F. & Hrimech, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficienne cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (3), 595-620.
- Ryan, M.P., & Glenn P.A. (2003). Increasing one year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *College Student Retention, Research, Theory and Practice*, 4(3), 297-324.
- Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, décembre, 5 (2), 15-21.
- Salmon, D., De Ketele J.-M. & Parmentier, Ph. (2004) *Une grille de lecture des dispositifs d'accompagnement pédagogique*. Actes du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire tenu à Marrakech.
- Sanchez, M. (2004). *Principes organisateurs et reconnaissance sociale : des clés d'articulation de deux domaines de recherche*. Nouvelle Revue de Psychologie Sociale, janvier-mai, 3 (1-2), 73-79
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zacj (Dir.), *Introduction à la recherche* (p. 171-1998). Montréal : Éditions du CRP.
- Schmidt, M. E., Marks, J.L., & Derrico, L. (2004). What a difference mentoring makes: Service learning and engagement for college students. *Mentoring and Tutoring*, August, 12 (2), 205-217.

- Schnell, C.A., & Doetkott, D.D. (2003). First year seminars produce long term impact. *College Student Retention, Research, Theory and Practice*, 4(4), 377-391.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schön, D.A. (1996). *Le tournant réflexif*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Seca, J.-M. (2002). *Les représentations sociales*. Paris : Cursus, Armand Collin/VUEF.
- Seidman, A. (1996). Retention revisited. *College and University*, 71 (4), 18-20.
- Seon, Y & King, R. (1997). *Study skills can make a major difference*. Paper presented to the annual conference of the American Mathematics Association of two year Colleges, Atlanta, November. (ERIC N° ED 417 791).
- Shaw, M.L.G., & Gaines, B. R, (1992). Kelly's "Geometry of Psychological Space" and its significance for cognitive modeling. *The New Psychologist*, October, 23-31.
- Sirota, R. (2003). Déclinaisons de mises en place institutionnelles d'un dispositif de formation et autonomie des universités. *Revue Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 43, 5-16.
- Slater, P. (1977). *The measurement of interpersonal space by grid technique*, vol. 2, Chichester: Wiley.
- Smith, C. & Bath, D. (2004). Evaluation of a university-wide strategy providing staff development for tutors: Effectiveness, relevance and local impact. *Mentoring and Tutoring*, 12 (1), 108-122.
- Tait, H., & Entwistle, N. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 97-116.
- Tardif, J. (1997). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes on student persistence seriously. *The review of Higher Education*, 21, 421-441.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. *Journal of Higher Education*, 68 (6), 599-623.

- Topping, K.J. (1988). *The Peer Tutoring Handbook. Promoting Co-operative Learning*. London: Croom Helm.
- Topping, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Topping, K.J., Simpson, G., Thompson, L. & Hill, S. (1997). Faculty-wide accredited cross-year student supported learning. *Higher Education Review*, 29 (3), 41-64.
- Tremblay, L. (2005). La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle au Canada hors-Québec. Dans P. Chenard & P. Doray (Dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 85-110). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Truchot, V. (1998). Les élèves en tant que détracteurs, simulacre de démocratie ou véritable participation. Dans *Nouvelles politiques éducatives*, Thématique n° 6, Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et à la paix (CIFEDHOP), juin 1998.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette
- Vermunt, J.D. (1993). Constructive learning in higher education. In J.K. Koppen & W.D. Webler (Dir.), *Strategies for increasing access and performance in higher education*. Amsterdam : Thesis.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Librairie de l'Université de Montréal.
- Vignaux, G. (1988). *Le discours acteur du monde: énonciation, argumentation et cognition*. Paris : Ophrys.
- Von Glasersfeld E. (2004a). Introduction à un constructivisme radical. Dans Ph. Joannert & Masciotra (Dir.), *Constructivisme choix contemporain. Hommage à Ernest Von Glasersfeld* (p. 11-36). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Von Glasersfeld E. (2004b). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? Dans Ph. Joannert & D. Masciotra (Dir.), *Constructivisme choix contemporain. Hommage à Ernest Von Glasersfeld* (p. 146-175). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vygotski, L. (1998). *Pensée et langage* (3^e éd. de la traduction française). Paris : La Dispute, 1934-1937 (1^{re} éd.).
- Wallace, D., Abel, R., & Ropers-Huilman, B. (2000). Clearing a path for success: Deconstructing borders through undergraduate mentoring. *Higher Education*, 24 (1), 87-102.

- Weinstein, C.E., Husman, J., & Dierking, D.R. (2000). Self-regulation interventions with focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Dirs.), *Handbook of self-regulation* (p. 727-747). New-York: Academic Press.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E (1986). The teaching of Learning Strategies. In M.C. Wittrock (Dir.), *Handbook of Research on Teaching* (315-327). New-York: Macmillan.
- Welch, O. (1996). An examination of effective mentoring models in the academy. New York: American Educational Research Association. (ERIC N° ED 394 464).
- Wheeler, S., & Birtle, J. (1993). *A Handbook for Personal Tutors*. British: SRHE, Open University Press.
- Whiteley, S. (2002-2003). Students who enroll to withdraw: Planned attrition from programs of study at university. *Journal of College Student Retention, Research, Theory and Practice*. 4(3) 281- 295.
- Wilson, K.B. (1994). The process of developing a new mentoring program poses particular challenges to small institutions with limited resources and special needs students. In Marie A. Wunsch (Ed.), *Mentoring Revisited: Making an Impact on Individuals and Institutions*, 57, (p. 47-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Winnard, K.E. (1994). Co-dependency: Teaching tutors not to rescue. In M.Maxwell (ed.), *From Access to Success* (p. 95-100). Clearwater (FL): H & H Publishing Co.
- Wolfs, J.-L. (2001). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : DeBoeck.
- Wouters, P. & Deketele, J.M. (1993). Les dispositifs de préparation des étudiants à l'enseignement supérieur et universitaire. *Res Academia*, 11 (1), 41-72.
- Wunsch, M. A. (1994). Developping mentoring programs: Major themes and issues. In M.A. Wunsch, *Mentoring revisited: Making an impact on individuals and institutions* (p. 27-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Yorke, D.M. (1978). Staff development and educational methods unit, Manchester Polytechnic. *British Educational Research Journal*, 4 (2), 63-74.
- Yorke, D.M. (1983). Straight or bent? An inquiry into rating scales in repertory grids. *British Educational Research Journal*, 9, (2), 141-151.
- Zey, M.-G. (1984). Mentoring programs: Making the right moves. *Personnel Journal*, 64 (2) 53-57.