



Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Évaluation des effets du Programme de mentorat de la Faculté des arts et des sciences sociales

Tina Pugliese, Tamsin Bolton,
Giavana Jones, Giovanna Roma,
Sarah Cipkar et Ryan Rabie,
Université de Windsor



Publié par le

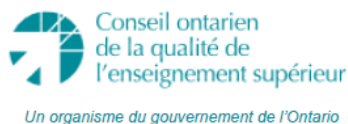
Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ont.) Canada, M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Pugliese, T., T. Bolton, G. Jones, G. Roma, S. Cipkar et R. Rabie (2015). *Évaluation des effets du Programme de mentorat de la Faculté des arts et des sciences sociales*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Les opinions exprimées dans le présent rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2015

Table des matières

Résumé	4
Introduction	5
Le PMFASS.....	5
Structure du PMFASS à l'automne 2011.....	6
Revue de la littérature	9
Méthode de recherche	11
Mesures	11
Sondage	11
Groupe de discussion et entrevue.....	12
Données d'archives de l'établissement.....	12
Participants	13
Étudiants de première année	13
Étudiants-mentors	13
Anciens mentors.....	13
Enseignants du cours.....	13
Démarches de recherche	14
Constatations	14
Première question de recherche	15
Deuxième question de recherche.....	16
<i>Données quantitatives</i>	16
<i>Données qualitatives</i>	17
Troisième question de recherche	19
Quatrième question de recherche	21
Défis	23
Premier défi : la structure.....	23
Deuxième défi : le rôle du mentor.....	24
Troisième défi : différences entre les cours	26

Discussion et limites de la recherche.....	26
Recommandations	27
Résumé et conclusion	29
Bibliographie	30

Liste des figures

Figure 1 : Structure of FASSMP in Fall 2011.....	7
--	---

Liste des tableaux

Tableau 1 : Taux de persévérance des étudiants de première année, à temps plein et à temps partiel.....	16
---	----

Résumé

Le présent rapport évalue l'incidence du Programme de mentorat de la Faculté des arts et des sciences sociales (PMFASS) de l'Université de Windsor sur les étudiants, les mentors et le personnel enseignant. Le PMFASS a été mis en place en 2005 afin de s'attaquer aux problèmes posés par les taux d'inscription et de persévérance en améliorant l'expérience de la première année universitaire. Le programme a relevé ce défi en intégrant des pairs-mentors aux cours de base de la première année, dans le but d'aider les étudiants à faire la transition vers l'université.

Ce rapport répond à quatre questions de recherche : 1) De quelle manière le PMFASS a-t-il changé les taux de persévérance des étudiants de première année? 2) De quelle manière le PMFASS influe-t-il sur la perception par les étudiants de leur expérience en classe? 3) Quelle est l'incidence de l'expérience du PMFASS sur les mentors? 4) De quelle manière le personnel enseignant perçoit-il l'efficacité ou la mise en œuvre du PMFASS?

Les méthodes d'analyse comprennent l'administration du sondage CLASSE (Classroom Survey of Student Engagement), des groupes de discussion, des entrevues et l'examen des données de l'établissement sur la persévérance. Les participants sont des étudiants de première année, les étudiants-mentors, d'anciens mentors et les enseignants des cours.

Selon nos conclusions, il existe une relation positive entre le PMFASS et les taux de persévérance de la première à la deuxième année. Qui plus est, nous constatons que les mentors ont eu une influence positive sur l'expérience des étudiants de première année, tant du point de vue scolaire que relationnel. De plus, le PMFASS a eu de plusieurs façons une incidence importante sur la croissance personnelle des mentors. Les enseignants ont cerné de nombreux avantages du PMFASS, y compris des correspondances pédagogiques plus nombreuses et un réseau communautaire plus intégré au sein du département.

Nous terminons par une série de recommandations pouvant servir à éclairer des pratiques exemplaires pour d'autres programmes de mentorat :

- Créer un environnement encourageant la communication entre toutes les parties et permettant de saines interactions dans la classe de première année comme dans la classe du PMFASS.
- Veiller à ce que les rôles et responsabilités des étudiants-mentors soient bien compris dans la classe.
- Créer des possibilités d'établissement de relations professionnelles entre les enseignants et les mentors en veillant à ce que des mécanismes de communication structurés assurent un dialogue continu.
- Élaborer un plan encourageant les départements à s'intéresser au programme de mentorat, à investir dans celui-ci et à y participer.

Introduction

L'Université de Windsor a créé le Programme de mentorat de la Faculté des arts et des sciences sociales (PMFASS) en 2005 afin de relever des défis entourant les taux d'inscription et de persévérance. L'objectif du programme était d'améliorer l'expérience en classe des étudiants de première année en intégrant aux cours de base de différentes disciplines des étudiants jouant le rôle de mentor.

Le but de la présente étude est d'évaluer l'incidence que le PMFASS a eue sur un certain nombre de variables cibles, dont la persévérance des étudiants de la première à la deuxième année, et des mesures qualitatives de l'expérience des étudiants. L'étude est guidée par quatre questions de recherche : 1) De quelle manière le PMFASS a-t-il changé les taux de persévérance des étudiants de première année? 2) De quelle manière le PMFASS influence-t-il sur la perception des étudiants de leur expérience en classe? 3) Quelle est l'incidence de l'expérience du PMFASS sur les mentors? 4) De quelle manière le personnel enseignant perçoit-il l'efficacité ou la mise en œuvre du PMFASS?

Le PMFASS

Depuis 2005, des étudiants des années supérieures du premier cycle agissant comme mentors auprès de leurs pairs ont facilité l'apprentissage actif dans les classes de première année de la Faculté des arts et des sciences sociales (FASS) de l'Université de Windsor. Au moment de la mise en œuvre du programme, 50 pairs-mentors ont été formés pour travailler dans un cours interdisciplinaire de transition, auquel étaient inscrits 200 étudiants de première année. Depuis, le programme s'est élargi et comprend de 50 à 60 mentors qui facilitent l'apprentissage de près de 1 500 étudiants en histoire, psychologie, art dramatique, sociologie et science politique.

Le PMFASS est conçu pour améliorer l'apprentissage et l'engagement des étudiants de première année, tout en permettant aux pairs-mentors d'acquérir et de perfectionner leurs aptitudes en matière de leadership, de facilitation, de pédagogie et d'apprentissage. Les mentors du PMFASS ne sont pas des bénévoles ou des employés, mais plutôt des étudiants inscrits au cours *Mentorat et apprentissage*, qui exige un stage d'apprentissage par le service dans une classe de première année. Guidés par les résultats d'apprentissage attendus du cours, les mentors cofacilitent des classes nombreuses en fournissant un soutien individuel et en animant de petits groupes afin de mettre les étudiants en lien avec le contenu du cours, les membres du corps professoral et la communauté universitaire. Grâce aux efforts des mentors, les étudiants de première année explorent et appliquent les concepts clés du cours dans des contextes de réflexion critique et de collaboration, tout en mettant l'accent sur l'acquisition de confiance en soi et de stratégies de réussite, l'apprentissage de l'autonomie et la création d'un sentiment de connexité à leurs pairs et à l'établissement en général. Le PMFASS vise également à améliorer la circulation entre étudiants de « connaissances d'initiés » sur la manière de réussir généralement à l'université et plus spécifiquement dans les cours de première année.

La pierre angulaire du PMFASS est le cours Mentorat et apprentissage, qui introduit les étudiants-mentors à la théorie de l'apprentissage, aux styles d'apprentissage, à l'animation de groupe, au leadership efficace, aux aptitudes à la réflexion critique/à la lecture et à la littératie informationnelle. Les étudiants-mentors mettent immédiatement leur formation en application en faisant des stages dans les cours d'introduction de leur propre domaine d'études. Les enseignants du cours Mentorat et apprentissage supervisent les stages des mentors, tandis que les enseignants du cours dans lequel les mentors font leur stage fournissent une rétroaction et un soutien continu. Mentorat et apprentissage est un cours interdisciplinaire qui encourage explicitement les étudiants à partager les approches et les techniques propres à une discipline et qui se traduisent souvent différemment d'une discipline à l'autre. Les mentors principaux, choisis parmi les candidats qui ont très bien réussi le cours des années précédentes, font partie de l'équipe d'enseignement du cours afin de servir de « mentors aux mentors » et de faciliter les séances d'information et d'apprentissage entre pairs pour les mentors qui font leur stage.

Le PMFASS se distingue de nombreux autres programmes universitaires de mentorat par les pairs parce qu'il fait partie du programme pédagogique plutôt que des services aux étudiants. Cela lui permet d'intégrer directement aux cours, en tant que membres de l'équipe d'enseignement, des animateurs formés. Les mentors de la FASS ne travaillent pas comme mentors dans le sens traditionnel du terme, pas plus qu'ils n'agissent comme assistant d'enseignement. Ce sont plutôt des facilitateurs de l'apprentissage par les pairs qui assument la double responsabilité de fournir un soutien et une orientation, et d'amener les étudiants à s'investir activement dans le contenu du cours par l'intermédiaire de séances en petits groupes que nous appelons « ateliers ». Cette approche permet aux enseignants d'utiliser plus fréquemment des stratégies d'apprentissage actif et d'offrir des types de soutien à l'apprentissage qui autrement ne seraient pas possibles dans de grandes classes. L'approche améliore également la qualité de la rétroaction que les enseignants reçoivent sur l'apprentissage des étudiants durant le cours et en augmente la quantité. La supervision et la formation « en temps opportun » hautement structurées que reçoivent les mentors améliorent leur réceptivité et augmentent l'uniformité et la qualité du mentorat reçu par les étudiants de première année.

Structure du PMFASS à l'automne 2011

Au cours de la période de l'étude (de septembre à décembre 2011), le PMFASS a été offert dans cinq cours différents de première année. Chacun intégrait les mentors d'une façon légèrement différente (voir la figure 1). La majorité des mentors travaillaient durant leurs périodes de cours respectives; les enseignants allouaient de 10 à 45 minutes, à la fin ou au début de chaque cours, pour les ateliers animés par les mentors. Ce modèle n'a toutefois pas été appliqué dans les cours de psychologie et de sociologie. Dans ces cours, les mentors travaillaient avec des assistants d'enseignement diplômés durant des séances en laboratoire. Ce modèle a posé plusieurs problèmes dont nous discuterons plus en détail plus loin¹.

¹ La figure 1 (Annexe A) présente une description complète de chaque classe ayant participé à l'étude et de la façon dont les mentors y étaient intégrés.

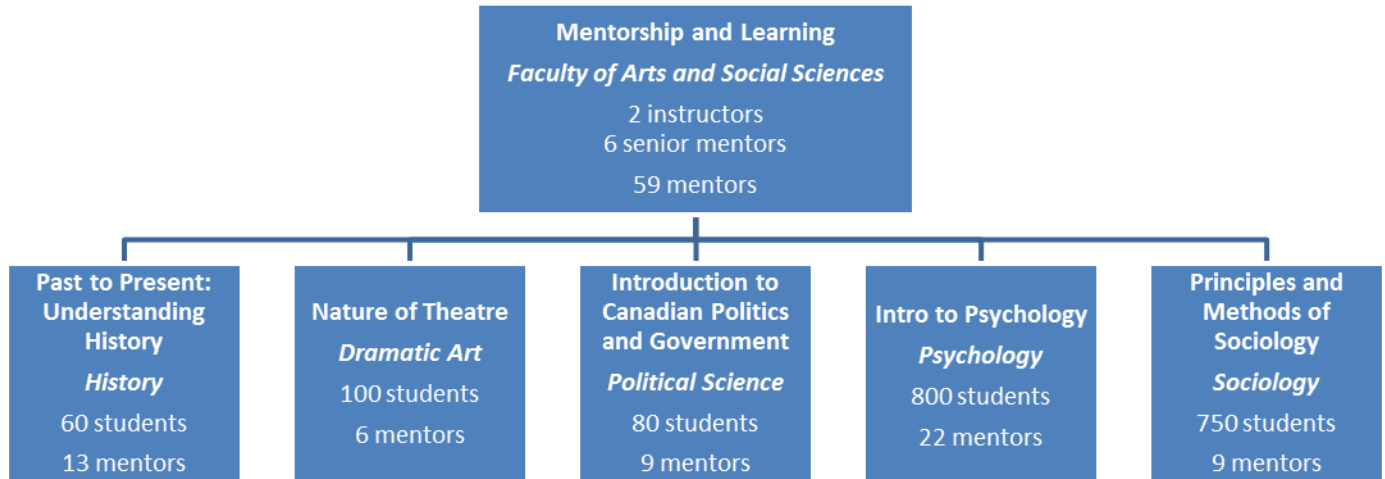
Le modèle d'équipe du PMFASS comprend six participants différents : 1) les enseignants du PMFASS, 2) les mentors principaux, 3) les mentors, 4) les enseignants des cours, 5) les assistants d'enseignement diplômés et bien sûr 6) les étudiants de première année². Les *enseignants du PMFASS* gèrent le processus et sont responsables de l'organisation ainsi que du déroulement harmonieux du PMFASS dans son ensemble ainsi que du cours Mentorat et apprentissage. Chaque semaine, ils enseignent aux étudiants du cours Mentorat et apprentissage et leur communiquent des stratégies de facilitation qui peuvent être utilisées pour diriger les ateliers durant la composante stage du cours. Les *mentors principaux* sont des assistants d'enseignement rémunérés, choisis par voie de concours parmi la réserve de mentors de l'année précédente. Ce sont des coenseignants du cours Mentorat et apprentissage et ils jouent le rôle d'agent de liaison entre les enseignants du PMFASS et les enseignants des cours de première année. Les mentors principaux se voient assignés un petit groupe de mentors qu'ils supervisent durant la session. Ils modélisent des séances en atelier pour leur groupe de mentors avant chaque cours et les renseignent au sujet des pratiques exemplaires. En ce sens, les mentors sont des mentors pour les mentors.

Les *mentors* sont essentiels au PMFASS. Ce sont des facilitateurs de l'apprentissage et, contrairement aux mentors de la plupart des programmes semblables, leur travail est axé sur une discipline spécifique, ce qui leur permet de communiquer des connaissances d'initiés uniques à chaque département. Ils assument un double rôle : ils fournissent un soutien et une orientation, et amènent les étudiants à s'investir activement dans le contenu du cours par l'intermédiaire des ateliers. Il ne faut pas confondre les mentors et les assistants d'enseignement – ils n'enseignent pas le contenu du cours, ne répondent pas aux questions concernant le contenu ou les notes et ne reçoivent pas d'allocations. Ils reçoivent plutôt des crédits et sont recrutés par un processus concurrentiel.

Enfin, les *enseignants des cours* représentent le PMFASS dans leur département respectif et travaillent avec les mentors qui leur sont assignés pour tirer le meilleur parti possible de l'expérience du PMFASS. Ils doivent informer à l'avance les mentors du matériel qui sera vu en classe afin que ceux-ci puissent préparer leurs ateliers et gérer le temps en classe.

2 Pour voir la liste détaillée et une explication du modèle du PMFASS, consultez la Figure 2 à l'Annexe A.

Figure 1 : Structure du PMFASS à l'automne 2011



Revue de la littérature

Le lien entre le mentorat et la réussite scolaire a été discuté dans nombre de recherches universitaires. L'analyse de ces études permet de dégager plusieurs lacunes et thèmes importants. D'abord, les définitions variées et larges de « mentorat » donnent souvent lieu à un manque de cohérence dans la mesure des résultats (Jacobi, 1991; Crisp et Cruz, 2009). Par exemple, si la présence de programmes spécifiques de mentorat par les pairs a été liée à des améliorations significatives du rendement des étudiants (Rodger et Tremblay, 2003) et de la persévérance (Higgins, 2004; Collings, Swanson et Watkins, 2014), il y a toujours trop peu de recherches méthodiques rigoureusement vérifiées, qui permettraient la généralisation de ces conclusions à l'extérieur de leurs contextes spécifiques (Gershenfeld, 2014, p. 365). Même dans les études portant sur l'enseignement supérieur, c'est une tâche ardue que de trouver deux programmes de mentorat qui fonctionnent exactement de la même manière, ce qui rend difficile la comparaison de systèmes similaires. De plus, il existe actuellement un manque d'information sur les modèles de programmes de mentorat et très peu de progrès ont été réalisés vers l'élargissement des définitions, théories et méthodes (Gershenfeld, 2014).

Un second thème qui ressort des études est que les étudiants sont plus susceptibles de réussir à l'université lorsqu'ils sont capables d'établir des liens avec la communauté universitaire. Les études montrent que le succès des étudiants est lié aux possibilités de créer des liens avec l'établissement et de s'y investir, d'interagir avec les membres du corps professoral et avec leurs pairs, de participer activement à leur processus d'apprentissage et de prendre part à des situations d'apprentissage à incidence élevée (Pascarella et Terenzini, 1991; Sidle et McReynolds, 1999; Kuh, 2009; Kinzie, 2010). Les initiatives d'apprentissage dirigées par des pairs constituent un moyen de créer véritablement ces conditions (Kreie, Headrick et Steiner, 2007; Lewis et Lewis, 2005; Tien, Roth et Kampmeier, 2002). Ce sentiment est également exprimé par Holland, Major et Orvis (2012), qui tiennent compte de la persévérance, de la réussite scolaire et de l'engagement futur à l'endroit d'une faculté des étudiants en tant que résultats d'initiatives de mentorat par les pairs.

Dans le même ordre d'idées, les recherches soulignent l'importance des « communautés d'apprentissage ». Encore une fois, ce concept souffre d'une définition commune moins que précise. Tinto (1998) explique que les communautés d'apprentissage se définissent par une « sorte de coinscription ou l'établissement d'horaires en bloc qui permet aux étudiants de suivre des cours ensemble » (p. 170) [traduction]. On trouve écho de cette première définition dans les travaux de recherche sous la forme de cours regroupés ou reliés (Barefoot, Gardner, Cutright, Morris, Schroeder, Schwartz et Swing, 2005; Bunting, Dye, Pinnegar et Robinson, 2012). La seconde définition plus large nous vient de Wegner (1998) et met l'accent sur « un lieu privilégié pour l'acquisition du savoir » (p. 214) [traduction]; ce lieu peut prendre la forme de la création de groupes de soutien entre pairs et permettre l'apprentissage partagé entre les membres du groupe (Pugliese et al., 2012; Bunting et al., 2012; Crisp et Cruz, 2009; O'Brien, Llamas et Stevens, 2012). Plus souvent qu'autrement cependant, les ouvrages parlent de communautés d'apprentissage sans définition précise.

Bien qu'il existe de nombreux points de vue sur ce qui constitue une communauté d'apprentissage, il convient de noter qu'aucune définition ne lie explicitement cette communauté au corps professoral du département, mettant plutôt l'accent sur les interactions entre pairs.

Le rôle de mentor suscite également d'importantes discussions. Guide de soutien, surveillant, facilitateur du développement personnel et du perfectionnement professionnel, guide universitaire, conseiller pédagogique et modèle de rôle sont des termes utilisés relativement au poste de mentor (Bolton, Pugliese et Singleton-Jackson, 2009; Bunting Dye, Pinnegar et Robinson, 2012; Crisp et Cruz, 2009; O'Brien, Llamas et Stevens, 2012; Power, Miles, Peruzzi et Voerman, 2011). Colvin et Ashman (2010) discutent du rôle du mentor principalement en tant que lien, pair leader, défenseur des étudiants et ami de confiance (p. 125-126), tandis que Smith (2008) les décrit comme des facilitateurs de la discussion en classe et des aidants pédagogiques.

Bien qu'il existe déjà de nombreux programmes et initiatives de mentorat, plusieurs mettent l'accent sur les mentors informels, souvent rattachés aux services aux étudiants. Le Mentor Accountant Project, créé en 2001-2002 et qui est opérationnel dans deux universités écossaises (Fox et al., 2010) nous en fournit un exemple et un autre exemple, bien documenté, nous vient du Telemachus Ancient History Mentor Program, de l'Université Macquarie de la Nouvelle-Galles du Sud. Encore une fois, ce programme est fondé sur des mentors informels qui maintiennent des liens avec le chef du département d'histoire ancienne et il est axé sur la création d'une « communauté d'apprentissage » au sein de la discipline (Power et al., 2011).

Les études sur le mentorat universitaire ne parlent que d'un petit nombre de programmes de mentorat intégrés menant à des crédits. Il convient de mentionner le programme de mentorat entre pairs donnant droit à des crédits de l'Université de Calgary, qui fait état d'un niveau élevé de responsabilité et d'engagement de la part des mentors (Smith, 2008). Le seul autre modèle donnant droit à des crédits (à notre connaissance) est celui de la FASS de l'Université de Windsor (le PMFASS). Une gamme d'autres programmes de mentorat existent, même sur le campus de l'Université de Windsor, mais ils ne sont pas intégrés aux cours de départements et n'offrent pas aux mentors des crédits de cours.

Enfin, de nombreuses études sur le mentorat entre pairs à l'université discutent de la relation entre mentors et mentorés, des résultats scolaires et de la persévérance ou de la transition des mentorés (Crisp et Cruz, 2009). Une enquête ciblant 16 de ces programmes dans une discipline a constaté que bien qu'ils aient eu incidence importante sur les mentorés, aucun donnée ne permettait de déduire qu'ils procuraient des avantages aux autres intervenants, comme les mentors eux-mêmes ou le département (Dorsey et Baker, 2004, p. 263). Toutefois, selon de nouvelles recherches, les programmes de mentorat pourraient avoir une incidence positive et profonde sur les mentors aussi bien que sur les mentorés (Bolton, Pugliese et Singleton-Jackson, 2009; Heirdsfield, Walker, Walsh et Wilss, 2008; Smith, 2008; Terrion et Phillion, 2008). Bunting, Dye, Pinnegar et Robinson (2012) se concentrent sur l'expérience du mentor plutôt que sur celle du mentoré et dégagent trois thèmes majeures : l'apprentissage par l'observation et l'autoréflexion, la création d'une communauté et la responsabilité personnelle. Enfin, l'incidence sur le département n'est que

brèvement mentionnée ou sous-entendue dans la littérature (Fox et al., 2010; Pugliese et al., 2012) et devrait faire l'objet de futures recherches.

Méthode de recherche

Il s'agit ici d'une première étude de cas exploratoire sur le PMFASS de l'Université de Windsor. Nous espérons que le présent rapport s'ajoutera aux recherches qui existent déjà sur les programmes d'apprentissage fondés sur le mentorat, fera ressortir d'autres questions de recherche et servira de modèle à de nouveaux programmes.

Pour atteindre le grand objectif de notre enquête, nous avons réalisé une étude de cas sur le PMFASS entre septembre 2011 et juin 2012. Cette étude a été guidée par les sous-questions de recherche suivantes :

1. De quelle manière le PMFASS a-t-il changé les taux de persévérance des étudiants de première année?
2. De quelle manière le PMFASS influe-t-il sur la perception des étudiants de leur expérience en classe?
3. Quelle est l'incidence de l'expérience du PMFASS sur les mentors?
4. De quelle manière le personnel enseignant perçoit-il l'efficacité ou la mise en œuvre du PMFASS?

Pour répondre à ces questions, nous avons puisé dans trois principales sources de données : des sondages, des groupes de discussion et des entrevues, et les données de l'université. Toutes les données ont été recueillies durant les sessions d'automne et d'hiver de l'année universitaire 2011-2012.

Mesures

Sondage

Le Classroom Survey of Student Engagement (CLASSE), un outil d'enquête adapté du National Survey of Student Engagement (NSSE), est utilisé pour mesurer le niveau d'engagement des étudiants en classe. Le CLASSE comprend deux instruments et c'est le CLASSE Student qui présente de l'intérêt pour notre étude. L'instrument utilise des échelles de Likert pour explorer la fréquence à laquelle les étudiants participent à différentes activités pédagogiques liées à un cours particulier. Pour notre étude, le CLASSE a été utilisé pour mesurer et l'engagement des étudiants de première année et celui des mentors. Le CLASSE a été administré aux mentors afin de déterminer leur niveau d'engagement dans le cours Mentorat et apprentissage. Des questions additionnelles liées à la composante mentorat du cours ont été ajoutées au sondage original et le complètent³.

³ Voir l'Annexe B : Sondage CLASSE – questions spécifiques aux mentors

Les étudiants du cours Mentorat et apprentissage et les étudiants de première année inscrits dans un cours participant au PMFASS à la session d'automne 2011 ont été recrutés au moyen d'une invitation à remplir un sondage en ligne, diffusée sur le site Web du cours. Le lien au sondage a également été affiché sur le site Web de chaque cours. Le consentement éclairé a été confirmé par la réponse au sondage en ligne. La participation n'était pas obligatoire et les étudiants qui choisissaient de participer étaient inscrits à un tirage pour gagner un iPod Touch. À la fin du sondage en ligne, les étudiants avaient la possibilité de donner leurs coordonnées afin de participer à une entrevue ou à un groupe de discussion.

De plus, on a communiqué par courriel avec les anciens mentors ayant suivi le cours Mentorat et apprentissage entre 2005 et 2010 et on leur a fourni un lien vers le sondage en ligne afin de recueillir des données sur l'incidence de leur expérience de mentorat.

Groupe de discussion et entrevue

Tant les groupes de discussions que les entrevues semi-structurées ont été organisés dans le but de recueillir des données qualitatives sur l'incidence du PMFASS. Il y avait trois ensembles de protocoles d'entrevue, un pour chacun des groupes participants (étudiants de première année, mentors et enseignants). Les protocoles des étudiants de première année et des mentors comprenaient chacun six questions dont l'objectif était de comprendre l'expérience de la personne par rapport à sa participation au programme de mentorat. Les deux protocoles examinaient l'expérience de mentorat et la transition des étudiants de première année de l'école secondaire à l'université. Le protocole utilisé pour les étudiants de première année examinait la valeur du mentor, tandis que le protocole des mentors portait sur l'incidence du programme sur les mentors eux-mêmes. Les protocoles utilisés respectivement pour les étudiants, les mentors et les enseignants figurent à l'Annexe B. Des enregistrements sonores ont été faits de toutes les entrevues et de tous les groupes de discussion.

Les participants à nos groupes de discussion et entrevues ont été recrutés par courriel. À partir de janvier 2012, les étudiants de première année et les mentors actuels, qui avaient précédemment indiqué qu'ils étaient intéressés à participer à notre étude, ont été contactés par courriel afin de choisir un moment pour participer au groupe de discussion. Ils pouvaient s'inscrire pour une heure particulière par courriel. En raison des difficultés liées à l'établissement d'un calendrier, les entrevues individuelles n'ont été offertes qu'aux personnes qui étaient intéressées, mais qui ne pouvaient pas participer à un des groupes de discussion prévus. Le consentement éclairé des participants a été obtenu avant l'entrevue.

De même, des courriels ont été envoyés aux enseignants pour organiser une entrevue. Des entrevues individuelles ont été menées avec chacun des cinq enseignants du cours.

Données d'archives de l'établissement

Les données relatives aux inscriptions et aux taux de persévérance jugées nécessaires ont été obtenues pour la période allant de l'automne 2008 à l'automne 2013 afin de déterminer l'incidence possible du PMFASS sur la persévérance des étudiants.

Participants

Cette étude a visé trois catégories de participants. Le nombre de participants par cours n'a pas été consigné, bien que toutes les disciplines aient été représentées par les étudiants de première année et les mentors, à l'exception d'art dramatique – aucun étudiant de cette discipline n'a répondu au sondage, malgré un deuxième appel aux participants de la part de l'enseignant. Tous les étudiants ont été invités à participer aux groupes de discussion par le biais du système de gestion de l'apprentissage de l'université, Collaboration and Learning Environment Windsor, ou CLEW.

Étudiants de première année

Tous les étudiants inscrits à un cours de première année participant de l'un des cinq départements de la FASS étaient admissibles à l'étude. En tout, 255 étudiants sur environ 1 040 étudiants admissibles ont répondu au sondage CLASSE, ce qui correspond à un taux de réponse d'à peu près 22 %. Treize autres étudiants de première année ont participé soit au groupe de discussion soit à une entrevue individuelle.

Étudiants-mentors

Nous avons également recueilli des données sur les étudiants inscrits à ce moment au cours Mentorat et apprentissage et vingt-quatre mentors sur une possibilité de 59 ont répondu au sondage CLASSE, soit un taux de réponse de 41 %. En outre, 14 mentors ont participé à un groupe de discussion ou à une entrevue.

Anciens mentors

Nous avons recruté d'anciens mentors pour évaluer l'incidence que le PMFASS avait eu dans leur vie une fois leur diplôme obtenu et 63 d'entre eux ont répondu au CLASSE.

Enseignants du cours

Les cinq enseignants qui supervisent la mise en œuvre du PMFASS – représentant les départements d'art dramatique, d'histoire, de science politique, de psychologie et de sociologie – formaient le dernier groupe de participants à l'étude. Chacun d'eux a participé à une entrevue.

Démarches de recherche

La présente étude utilise des méthodes de recherche quantitatives et qualitatives. La première question de recherche nécessite l'utilisation de données quantitatives et la comparaison des taux de persévérance des étudiants inscrits à des cours sans mentorat de la FASS à ceux des étudiants des cours ayant une composante mentorat. Les analyses de fréquence ont été effectuées et les nombres d'inscriptions comparés. De façon similaire, nous avons soumis toutes les données du sondage à des analyses de fréquence. À partir des résultats obtenus, nous avons pu dégager des thèmes clés et nous faire une idée du pourcentage d'étudiants (par département et en général) qui étaient engagés, tel que mesuré par les données du CLASSE. Enfin, nous avons effectué une série de totalisations croisées avec les éléments du CLASSE dans le but de déterminer toute différence significative entre le niveau d'engagement des étudiants selon le département.

Nos méthodes de recherche qualitatives comprenaient des entrevues et des groupes de discussion. Une fois les entrevues et les groupes de discussion terminés, les transcriptions ont été divisées par groupe. En commençant par les données sur les étudiants de première année, les transcriptions ont été lues en entier par les assistants de recherche qui travaillaient indépendamment les uns des autres. Cette lecture a été suivie par une réunion pour discuter des thèmes émergents. Un ensemble préliminaire de thèmes et leurs définitions ont été arrêtés et les premières cinq entrevues avec es étudiants de première année ont été codées indépendamment. À la suite de ce codage initial, notre équipe de recherche s'est réunie à nouveau pour discuter et s'entendre sur toute différence. Ce processus a été répété quatre fois, et une réunion de codage a eu lieu pour les six autres entrevues d'étudiants de première année, les entrevues avec les mentors, les groupe de discussion et, enfin, les entrevues avec les enseignants.

Une fois toutes les entrevues codées, trois tableaux thématiques ont été créés (première année, mentors et enseignants). Des citations choisies à l'étape du codage ont été placées sous la catégorie thématique appropriée sur le tableau. Les principales catégories thématiques de chaque tableau ont alors été analysées et réorganisées en sous-thèmes (voir l'Annexe B). À la suite de l'analyse initiale, chaque tableau thématique a été diffusé par voie électronique auprès des membres de l'équipe de recherche aux fins d'examen, de commentaires et de discussion. Les dernières rectifications ont alors été apportées aux catégories thématiques.

Constatations

Cette section répondra à chacune des questions de recherche énoncées précédemment – les questions deux, trois et quatre étant tirées des données qualitatives. Les données résultant des entrevues et des groupes de discussion ont été résumées en six tableaux qui figurent à l'Annexe B et l'équipe de recherche a défini les thèmes généraux et les sous-thèmes à l'appui de chacune de ces questions. Une sélection de citations est incluse pour appuyer les thèmes et on s'y reporte fréquemment tout au long du rapport sur les constatations.

Globalement, les données montrent que la plupart des étudiants de première année voyaient de façon généralement positive le fait d'avoir un mentor et avaient bénéficié d'une façon ou d'une autre de l'expérience. De plus, les mentors eux-mêmes ont tiré de nombreux avantages du processus d'autoréflexion auquel ils ont participé. Les enseignants ont observé l'évolution des mentors et formulé des commentaires au sujet des répercussions générales du PMFASS sur la pédagogie, les liens relationnels et la cohésion au sein du département. Que l'expérience ait favorisé la réussite universitaire, aidé à la transition vers l'université ou favorisé la création de liens d'amitié et autres entre étudiants et mentors, la majorité des participants ont indiqué que les mentors avaient eu une incidence positive sur leur expérience étudiante.

Première question de recherche

De quelle manière le PMFASS a-t-il changé les taux de persévérance des étudiants de première année?

Pour que l'on considère qu'un étudiant a persévéré, il doit être inscrit à l'Université de Windsor pendant deux sessions d'automne consécutives. Pour répondre à notre première question de recherche, nous avons pris en compte tous les étudiants de première année inscrits, à temps plein ou partiel, dans un cours de la FASS participant au programme de mentorat à un moment quelconque entre l'automne 2008 et l'automne 2012. Nous avons comparé ces données au nombre total d'inscriptions d'étudiants de première année à d'autres cours non participant au programme de mentorat.

Nous avons constaté que les taux de persévérance dans les cours participant au programme de mentorat étaient constamment supérieurs d'une année à l'autre comparativement aux taux généraux de la FASS (Tableau 1). Il importe de souligner que cette différence peut être attribuable en partie au fait que le nombre d'étudiants des cours participants était inférieur à celui des cours non participants, par conséquent chaque étudiant ayant persévéré représentait un pourcentage plus élevé du nombre total. Cependant, la différence importante et constante entre les taux porte à croire que les étudiants des cours ayant un mentor sont plus susceptibles de persévérer dans leurs études. Les résultats de cette étude correspondent à ceux d'études préliminaires qui indiquaient que l'inclusion d'une composante mentorat aux cours de première année par l'intermédiaire du PMFASS de l'Université de Windsor est lié à des taux de persévérance significativement plus élevés durant la première année et les années subséquentes (Pugliese et al., 2012).

Tableau 1 : Taux de persévérance des étudiants de première année de la FASS (temps plein et temps partiel)

Session	Cours sans mentor	Cours avec mentor
Automne 2008	76,3 %	87,8 %
Automne 2009	73,3 %	86,4 %
Automne 2010	71,8 %	83,2 %
Automne 2011	72,0 %	80,6 %
Automne 2012	72,1 %	82,8 %

Deuxième question de recherche

De quelle manière le PMFASS influe-t-il sur la perception des étudiants de leur expérience en classe?

Données quantitatives

Le sondage CLASSE a été administré afin de déterminer si les étudiants accompagnés de mentors en classe répondraient aux questions générales différemment des étudiants qui n'avaient pas de lien avec un mentor. Notre objectif n'était pas de prouver l'efficacité du PMFASS à partir du CLASSE, mais plutôt de fournir des preuves suggérant que les étudiants participant au PMFASS auraient des notes d'engagement général dans la classe supérieures à la moyenne des répondants au CLASSE de la Faculté.

Une série de tests t ont été effectués afin de déterminer l'effet de l'expérience de mentorat sur l'engagement des étudiants, tel que mesuré par le sondage CLASSE⁴. Plusieurs des questions pour lesquelles les étudiants des cours avec mentors ont obtenu une note supérieure étaient étroitement liées aux activités dirigées par les mentors. Les éléments du CLASSE étaient plus élevés dans le cas des étudiants de première année qui :

- déclaraient une plus grande participation aux ateliers et activités dirigés par un mentor (Q39);
- étaient plus à l'aise d'interagir avec leur mentor (Q40);
- trouvaient que leur mentor les aidait beaucoup à faire la transition vers l'université (Q41);
- trouvaient que les activités dirigées par des mentors contribuaient beaucoup à leur capacité de comprendre le matériel didactique (Q42);
- consultaient de nombreuses fois leur mentor au sujet de questions scolaires (Q43);

⁴ Voir l'Annexe B : Sondage CLASSE – questions spécifiques aux mentors.

- croyaient que leurs expériences avec les mentors les aidaient beaucoup à être de bons étudiants (Q45);
- étaient plus motivés par l'expérience du mentorat (Q46).

Les étudiants qui ont attribué leur meilleure compréhension de la matière du cours aux activités et stratégies de leur mentor et ceux qui ont fréquemment participé à des séances en ateliers animées par un mentor étaient significativement plus susceptibles ($p < .001$) d'obtenir une note élevée aux activités d'engagement du CLASSE que les autres. Un résultat positif similaire a été constaté chez les étudiants qui ont déclaré que le fait d'avoir un mentor les motivait et les aidait à être de bons étudiants. Ces étudiants étaient significativement ($p < .001$) plus engagés que ceux qui ne voyaient pas de manière aussi positive l'expérience de mentorat. Enfin, les étudiants des cours intégrant des mentors qui croyaient que leur mentor avait été très utile dans leur transition vers l'université étaient significativement plus susceptibles ($p < .001$) d'obtenir une note supérieure aux mesures de l'engagement du CLASSE. Ces résultats portent à croire que les actions et comportements des mentors sont essentiels à l'engagement des étudiants.

D'autres recherches pourraient permettre de tirer des conclusions plus rigoureuses sur l'effet des mentors sur l'engagement des étudiants dans la classe en administrant le CLASSE à deux sections du même cours, une participant au programme de mentorat et l'autre pas. Idéalement, les deux sections auraient le même enseignant.

Données qualitatives

Les données recueillies auprès des trois groupes participants révèlent la manière dont le PMFASS a eu une incidence positive tant sur les expériences scolaires que sur les expériences interpersonnelles des étudiants de première année dans la salle de classe.

Thème 1 : incidence scolaire

L'incidence scolaire peut être ventilée selon les sous-sujets suivants :

- conseil scolaire pratique;
- rétroaction constructive;
- apprentissage spécifique au contenu;
- aptitudes à la réflexion critique
- engagement et participation accrus;
- accessibilité et facilité d'approche pour demander de l'aide.

La portée de l'effet mentor sur l'expérience des étudiants de première année est très importante. La tâche des mentors est d'aider les étudiants à « traverser » la première année. Ils aident à combler les lacunes auxquelles le professeur ne peut pas toujours s'attaquer et qui ont trait par exemple à se préparer en vue des examens de mi-session, à rédiger des dissertations et à se tenir à jour par rapport au contenu du cours.

De nombreux étudiants de première année ont dit avoir eu l'impression que les mentors étaient accessibles et les faisaient se sentir à l'aise, abolissant souvent les obstacles qui peuvent exister dans la relation professeur-étudiant⁵. Cela a permis aux mentors de formuler des conseils pratiques, de donner une rétroaction constructive pour améliorer les travaux de cours ainsi que de répondre aux questions portant sur le contenu. De plus, les étudiants de première année ont déclaré un engagement accru dans la classe, soulignant une meilleure compréhension de la matière⁶.

Les entrevues avec les mentors ont corroboré ces résultats. Une augmentation de la capacité de faire des liens pédagogiques et de réfléchir de façon critique s'est dégagée comme un résultat éminent, alors que tant les mentors que les étudiants de première année ont confirmé que le PMFASS fournissait une expérience d'apprentissage riche permettant des approches pédagogiques novatrices. Les entrevues avec les enseignants du cours ont approfondi ce point que l'un des professeurs a résumé comme suit :

Ils [les mentors] en parlent [contenu du cours] de façons pédagogiquement différentes et je sais intuitivement que plus nombreuses sont les façons de parler d'une chose, mieux celle-ci est retenue. ... c'est vrai pour tous les cours, le fait que quelqu'un d'autre enseigne quelque chose d'une autre façon augmente de beaucoup votre capacité de la mémoriser⁷. [Traduction]

Ce sentiment a été exprimé par les trois groupes participants. Les mentors possédaient cette habileté unique d'utiliser différentes techniques d'apprentissage par l'intermédiaire de leurs ateliers spécialisés qui ont amélioré et stimulé l'apprentissage du contenu par les étudiants de première année. Ils ont également eu une incidence durable au-delà de la classe en aidant les étudiants à perfectionner leurs compétences scolaires.

Thème 2 : compétences interpersonnelles et liens sociaux

Les entrevues des trois groupes participants ont témoigné d'une augmentation des compétences interpersonnelles et des liens sociaux. On peut les catégoriser de la façon suivante :

- 1) Environnement de travail positif
- 2) Augmentation du nombre de liens sociaux

Le PMFASS donne aux étudiants de première année un mécanisme pour rencontrer d'autres étudiants et interagir avec eux par le biais des ateliers, une possibilité que les étudiants n'ont habituellement pas dans une classe de niveau universitaire. Il est clair que cette expérience leur a permis d'établir des relations, donnant lieu à un environnement de travail plus positif et ouvert. Les professeurs ont observé ce résultat et constaté que ces liens avaient en apparence réduit l'isolement qui place souvent les étudiants à risque

5 Annexe C, Tableau 1.

6 Annexe C, Tableau 1.

7 Annexe C, Tableau 3.

d'obtenir de piètres résultats ou même d'abandonner le cours. En plus de l'incidence scolaire, ce sentiment de connexité a donné aux étudiants la possibilité de collaborer entre eux et d'apprendre les uns des autres, une expérience qui normalement ne se produirait pas naturellement dans un cours de style magistral.

Il est clair que le fait qu'un mentor de premier cycle soit disponible pour fournir de l'aide et enseigner aux étudiants de première année, en recourant à des façons fondamentalement différentes de celles du professeur, contribue à créer des liens plus étroits au cours et entre les étudiants de la classe. Globalement, les données montrent que la plupart des étudiants de première année étaient généralement positifs à propos du mentor et ont décrit avoir bénéficié d'une certaine manière de l'expérience. Que le mentor ait contribué ou non à la réussite scolaire, à la transition vers l'université ou au développement d'amitiés et de liens entre étudiants des cours de première année, de nombreux étudiants ont indiqué que les mentors avaient eu une incidence positive sur leur expérience d'étudiant.

Troisième question de recherche

Quelle est l'incidence de l'expérience du PMFASS sur les mentors?

Pour répondre à cette question de recherche, nous utilisons des données des groupes de discussion des mentors et des enseignants. En outre, un sondage a été effectué auprès d'anciens mentors ayant participé au programme entre 2005 et 2010, afin de comprendre si le programme avait eu sur eux des répercussions importantes après qu'ils aient quitté le milieu universitaire. L'incidence durable du PMFASS est ici le résultat le plus important. Les participants des trois groupes ont déclaré avoir été conscients d'une croissance personnelle accrue ainsi que d'une amélioration de leurs habiletés interpersonnelles et de leurs liens sociaux, en raison de leur participation au programme de mentorat. Cette constatation est importante puisqu'elle laisse entendre que le PMFASS marque durablement les mentors. Toutefois, les données révèlent que l'incidence est plus importante que prévue.

Thème 1 : croissance personnelle

Les mentors ont dit avoir connu sur de nombreux plans une croissance personnelle et avoir acquis de nouvelles compétences. Les principaux sous-thèmes se catégorisent ainsi :

- 1) Compétences en leadership
- 2) Compétences en présentation
- 3) Compétences organisationnelles
- 4) Techniques d'études et d'apprentissage
- 5) Compétences en réflexion critique
- 6) Facilitation de l'apprentissage
- 7) Estime de soi et confiance en soi
- 8) Compétences transférables
- 9) Contribution communautaire

Ces sujets ont émergé des entrevues avec les mentors et les enseignants. Les deux groupes ont observé que la composante stage du programme de mentorat et le processus d'autoréflexion qui l'accompagne avaient mené à une croissance personnelle chez les mentors. Comme les mentors devaient créer et diriger les ateliers, et en rendre compte, ils ont constaté une augmentation substantielle de leurs capacités entourant ces tâches. Les enseignants ont corroboré ces constatations, ayant observé une transformation perceptible chez plusieurs mentors tout au long de la session. Les anciens mentors ont également corroboré ces résultats : près de 75 % ont dit que l'expérience du PMFASS les avait aidés à devenir de meilleurs étudiants et 44 % ont mentionné une hausse significative de leur motivation scolaire⁸. Des changements perçus et réels se sont produits, et les mentors comme les enseignants ont déclaré que l'expérience avait renforcé leur confiance en eux-mêmes, ce qui s'est traduit par une plus grande efficacité dans la classe de première année. Ainsi, un mentor a souligné :

J'ai acquis beaucoup plus de confiance en mes propres capacités... Je trouve très difficile d'avoir confiance en moi et dans mes capacités. Ça allait bien à l'école, mais je croyais que ce n'était que le hasard et que j'avais tout simplement la chance d'être bon en rédaction de dissertations, que cela n'avait rien à voir avec mes capacités. Grâce au mentorat [PMFASS], j'ai commencé à me voir moi-même comme une personne qui réussissait, un bon étudiant et quelqu'un de capable, quelqu'un de compétent et de talentueux. Cela a vraiment renforcé ma confiance dans mes propres capacités⁹.
[Traduction]

Bien qu'ils aient travaillé dans différents milieux et différentes disciplines, la responsabilité commune des mentors d'enseigner aux étudiants a eu une influence sur le développement. Les mentors n'ont pas commencé le cours en tant « qu'experts », mais ils ont acquis des compétences et perfectionné celles qu'ils possédaient déjà tout au long du programme.

Thème 2 : habiletés interpersonnelles et liens sociaux

Il y a également eu une amélioration observable des habiletés interpersonnelles et des liens sociaux des mentors, de façon similaire à l'expérience des étudiants de première année. Les mentors et les enseignants ont perçu que le programme cultivait des relations saines entre mentors, qui devaient travailler en collaboration tant dans le cours du PMFASS que dans les ateliers de première année. Des liens de confiance et d'amitié se sont tissés, alors que les mentors ont appris à établir des relations et à échanger avec d'autres étudiants différents d'eux. Voici le commentaire d'un mentor :

Je me souviens qu'une activité était d'énumérer nos espoirs, nos peurs et nos attentes. Il fallait faire ça au premier cours, tu es assis avec un groupe d'étrangers, tu es là et tu parles d'un espoir, d'une

⁸ Voir l'Annexe D, questions 4 et 5.

⁹ Voir l'Annexe C, Tableau 2.

peur, d'une attente. Tu as déjà laissé ces personnes en savoir plus à ton sujet en l'espace d'une heure que toute autre personne rencontrée à l'université. Puis, tout au long de la session, nous faisons constamment ces activités où nous devons dire comment nous nous sentons ou comment une certaine chose s'est passée; alors je pense que c'est pour ça que le lien est tellement différent entre mentors. [Traduction]

De plus, les données sur les anciens mentors indiquent également une augmentation des échanges avec les collègues de classe¹⁰. Les professeurs ont également observé ces interactions plus nombreuses entre mentors. L'un et l'autre groupes ont souligné qu'en interagissant avec des étudiants de disciplines autres que la leur, les mentors créaient des liens sociaux positifs. Les anciens mentors s'entendaient sur ce point – plus de 80 % ayant répondu que le PMFASS les avait aidés à établir des relations sociales¹¹.

Tant la quantité que l'intensité des réponses d'entrevue concernant la croissance personnelle des mentors et une augmentation des interactions sociales positives font état d'un changement significatif. Il est clair que l'incidence du PMFASS déborde de la salle de classe de première année pour toucher les mentors de premier cycle eux-mêmes.

Quatrième question de recherche

De quelle manière le personnel enseignant perçoit-il l'efficacité ou la mise en œuvre du PMFASS?

Les données provenant des entrevues des enseignants fournissent une autre perspective sur l'incidence générale du PMFASS dans la classe, sur les étudiants et la plus vaste communauté universitaire. Ces questions d'entrevue ont été conçues pour faire la lumière à la fois sur les bénéfices et les défis propres au personnel enseignant, ainsi que sur l'incidence de l'expérience sur leurs propres styles pédagogiques. Les constatations étaient généralement positives et cadraient avec celles des entrevues des étudiants de première année et des mentors.

Thème 1 : incidence scolaire

Cinq sujets ont émergé pour décrire l'incidence scolaire du PMFASS :

- 1) Engagement des étudiants
- 2) Facilité d'approche des mentors
- 3) Augmentation des liens entre étudiants
- 4) Liens pédagogiques accrus
- 5) Évaluation

¹⁰ Voir l'Annexe D, Question 1.

¹¹ Voir l'Annexe D, Question 3.

L'intégration du PMFASS au temps d'enseignement en classe des professeurs a augmenté le niveau de participation des étudiants. Les professeurs ont suggéré que l'atmosphère détendue créée par les séances en atelier encourageait cette participation, ce qu'ils n'auraient pas pu faire d'eux-mêmes. La facilité d'approche des mentors a contribué à ce phénomène, puisque les étudiants de première année étaient habituellement beaucoup plus ouverts avec les mentors qui ne sont ni un symbole d'autorité, ni responsable de leur évaluation. Pour un enseignant :

J'ai l'impression que le niveau de tension et l'atmosphère qui règnent dans les ateliers changent lorsque je suis à portée de voix. Ils savent que je peux les entendre et les juger... Je pense que c'est un moment important durant lequel ils peuvent parler entre eux et parler de ce qui se passe dans la classe et que le type de discours est alors très différent¹². [Traduction]

Les enseignants ont également fait remarquer que d'accorder aux mentors du temps et un espace pour travailler en petits groupes avec les étudiants de première année leur permettait d'observer les étudiants s'investir dans le contenu du cours en utilisant des façons novatrices. Le fait d'observer la manière de fonctionner des mentors influait parfois sur le style d'enseignement des professeurs, leurs pratiques d'évaluation ou d'élaboration du curriculum. Les enseignants ont souligné que la présence de mentors constituait un mécanisme de rétroaction efficace, puisque les mentors étaient capables de leur communiquer leurs observations sur l'apprentissage des étudiants et de façonner l'élaboration du cours de manière à mieux répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants. Par exemple, un enseignant a déclaré avoir pu mieux « prendre le pouls de la classe » grâce aux mentors, ce qui l'avait aidé à prendre de meilleures décisions pédagogiques sur la base des ateliers¹³.

Thème 2 : incidence sur l'établissement

L'ajout de mentors a permis aux enseignants d'observer des changements qui allaient au-delà de la salle de classe pour s'étendre au département :

1. Échanges plus fréquents entre les professeurs et les mentors
2. Mentors agissant comme ressource pour les étudiants de première année
3. Visibilité et participation plus importantes des mentors

Les professeurs ont constaté que plusieurs mentors tissaient des liens plus étroits avec leurs pairs et les enseignants de leur département respectif. Cela a mené à une plus grande participation à différentes activités, comme les journées de recrutement portes ouvertes, l'activité d'orientation de l'automne, les journées des écoles secondaires et d'autres activités spécifiques du département. Les mentors créaient un

¹² Voir l'Annexe C, Tableau 3.

¹³ Voir l'Annexe C, Tableau 3.

espace non menaçant à l'extérieur de la classe qui encourageait d'autres étudiants à devenir plus actifs au sein de la communauté universitaire. Ainsi, un groupe de mentors a été encouragé par l'enseignant de leur cours à créer un groupe étudiant au sein du département.

Généralement, l'intégration de mentors était vue par les enseignants comme ayant une incidence positive sur la cohésion au sein du département.

Défis

Bien que les résultats indiquent généralement une incidence positive du PMFASS sur les différents participants, il importe de rendre compte des défis que le programme doit relever, en particulier lorsque des recommandations de croissance et de perfectionnement sont formulées. Ces constatations ont largement trait aux différents éléments de la structure du PMFASS et au rôle des mentors. Notamment, deux disciplines particulières ont fait face à des défis importants en raison de la structure et de la taille des ateliers.

Premier défi : la structure

Les défis liés à la structure du PMFASS se catégorisent comme suit :

- 1) Les contraintes de temps
- 2) La nécessité de liens structurés entre les enseignants et les mentors
- 3) La relève et la viabilité du PMFASS dans les classes de première année

Les contraintes de temps étaient très généralement reconnues comme un défi dans le cadre du PMFASS. À tous les niveaux – étudiants de première année, mentors et enseignants – on a souligné les difficultés découlant de séances en atelier trop courtes ou trop longues. On accorde aux mentors une portion du temps en salle de classe pour mener à bien une leçon planifiée qui vient compléter le cours et vise un objectif d'apprentissage défini. Cependant, on a souvent indiqué que des problèmes tels que la durée du cours magistral (trop longue ou trop courte), empêchaient les mentors de mener à terme l'activité qu'ils avaient planifiée. Les enseignants des cours participant au PMFASS étaient au courant de ce problème et aidaient les mentors à surmonter cet obstacle, mais la cohérence des données sur la question confirment l'importance de l'organisation du temps lorsqu'il s'agit des activités en atelier. Les enseignants sont les responsables de la classe et ont, par conséquent, une perspective différente des contraintes de temps. Par exemple, ils ont constaté que l'établissement d'un équilibre entre le temps d'enseignement et le temps consacré aux ateliers nécessitait de repenser la structure de leurs cours¹⁴.

¹⁴ Voir l'Annexe C, Tableau 3.

Un autre défi découle du manque de temps structuré à la disposition des enseignants pour discuter avec les mentors de la forme et de la fonction du cours à l'extérieur du temps en classe. Tant les mentors que les enseignants ont énoncé ce besoin, soulignant qu'en l'absence d'un mécanisme formel permettant la discussion des questions liées à la salle de classe, certaines choses tomberaient entre les mailles du filet. Selon un enseignant :

Je pense que si cela se poursuit, le défi sera ce temps supplémentaire que les enseignants doivent allouer à la discussion de problèmes avec les mentors... L'instructeur doit passer du temps avec les mentors au moins une fois par semaine ou par deux semaines, pour discuter des termes et concepts importants afin qu'ils les connaissent et les communiquent aux étudiants de manière uniforme et exacte. Quoique peut-être qu'après une ou deux rencontres, si le temps le permet, pas nécessairement tout le temps, mais pour voir s'il y a un problème perçu par les mentors comme devant être réglé¹⁵. [Traduction]

Des questions de nature pédagogique et relationnelle sont soulevées dans cet énoncé, soulignant le besoin d'une continuité entre les enseignants et les mentors, qui étaient à l'occasion encouragés à se percevoir comme des coenseignants, puisqu'ils étaient partiellement responsables de la communication du contenu, en raison du soutien qu'ils apportaient aux études.

Les professeurs ont exprimé des inquiétudes au sujet de la continuation du programme : qu'arriverait-il au PMFASS de leur propre département s'ils étaient incapables d'enseigner le cours de première année? La continuation du PMFASS était vue comme un défi pour l'avenir du programme, les enseignants interviewés en percevant la valeur intrinsèque pour l'expérience étudiante mais n'étant pas certains que les enseignants de leur département respectif en faisaient la même lecture.

Je crains qu'à l'extérieur des [enseignants du PMFASS] et de moi-même [et des collègues à la leçon qui enseignent aux étudiants de première année dans d'autres cours], les membres du corps professoral qui n'ont pas de contact direct avec les mentors et le mentorat ne comprennent pas vraiment le programme¹⁶. [Traduction]

Ce constat est important puisque les enseignants observent dans la pratique les bénéfices du PMFASS, tout en partageant une certaine inquiétude par rapport à sa continuation s'ils n'étaient pas les principaux enseignants. Ils ont également souligné l'importance de recruter un nombre suffisant de mentors solides pour le PMFASS, un défi additionnel du point de vue de la durabilité du programme. Ces questions doivent être traitées dans le contexte plus global du département, ce qui n'est pas du ressort du PMFASS.

Deuxième défi : le rôle du mentor

15 Voir l'Annexe C, Tableau 3

16 Voir l'Annexe C, Tableau 3.

L'autre défi thématique relevé par les trois groupes participants a trait au rôle et aux responsabilités des mentors. Ils se divisent en quatre sujets :

- 1) Manque de préparation, de leadership et d'organisation des mentors
- 2) Confusion au sujet du rôle des mentors
- 3) Confusion quant au degré d'aide nécessaire
- 4) Possibilité de l'absence de participation des étudiants de première année

Malheureusement, certains mentors étaient mal préparés pour les ateliers, ce qui avait une incidence négative sur l'expérience des étudiants de première année. Le défi posé par le fait que les mentors apprennent et pratiquent en même temps a touché une minorité d'étudiants. Les enseignants ont remarqué que certains mentors étaient mieux préparés que d'autres à animer les ateliers¹⁷.

Un défi systémique plus vaste découlait de la confusion quant au rôle des mentors par rapport à celui des assistants d'enseignement diplômés/assistants d'enseignement présents dans les cours¹⁸. Cette difficulté a été mentionnée dans les trois groupes participants, certains se demandant si le rôle n'aurait pas pu être intégré aux responsabilités des assistant d'enseignements. Cette constatation est liée au caractère unique et novateur du PMFASS (comme l'indique la recension des écrits), puisqu'il est assez rare qu'un modèle de mentorat scolaire soit intégré à des classes universitaires. L'interprétation fautive du rôle des mentors a provoqué une certaine confusion quant au niveau et type de soutien attendus des mentors. Bien que n'assumant pas de responsabilité en matière d'évaluation, certaines situations qui se sont produites remettaient en question l'autorité des mentors. Un exemple fournit par un enseignant illustre ce dilemme :

C'est la principale difficulté, ça repose sur la participation et puis ça arrive que le groupe [atelier] travaille fort alors qu'une personne ne fait rien. Puis il demande qu'on lui accorde la même note qu'aux autres. Le mentor sait que cette personne ne fait rien. Tout le monde sait qu'il ne fait rien. Que fait le mentor? Quel est le rôle du mentor dans cette situation? Parce que les étudiants veulent que le mentor soit « un dur ». Je pense qu'ils veulent que le mentor soit dur avec cette personne. Et alors quel est le rôle du mentor dans cette situation?¹⁹ [Traduction]

Cette situation a trait au manque de participation des étudiants de première année. Les mentors ont eu de la formation sur les techniques d'engagement et l'autoréflexion afin d'aider les étudiants à penser de façon critique à la matière du cours, mais il y avait quand même des étudiants qui n'étaient pas intéressés à participer. Cela a été souligné dans les trois groupes participants et constituait un problème tant pour le déroulement que pour l'efficacité des ateliers. Il importe de souligner que malgré ce défi, la plupart des participants au PMFASS étaient tout de même tout à fait convaincus que l'incidence sur l'engagement avait

17 Voir l'Annexe C, Tableau 3.

18 Voir l'Annexe A, Figure 2, différences entre les rôles des assistants d'enseignements diplômés/assistants d'enseignement.

19 Voir l'Annexe C, Tableau 3.

été substantielle et que ce problème n'était pas attribuable au programme de mentorat, mais au système d'éducation dans son ensemble²⁰.

Troisième défi : différences entre les cours

Les défis les plus importants ont été mentionnés par les participants associés aux deux cours qui intégraient des mentors pour la première fois durant la période visée par l'étude²¹. Les deux constatations mentionnées par les trois participants sont :

- 1) La taille de la classe et son effet sur le ratio mentor-étudiants
- 2) Une structure de laboratoire plutôt que de salle de classe

Intégrer les mentors à la composante laboratoire du cours plutôt qu'au cours magistral a signifié que les mentors n'étaient pas jumelés à l'enseignant mais plutôt à des assistants d'enseignement, qui sont responsables des laboratoires. Chaque laboratoire comptait environ 60 étudiants et, de façon inattendue, peu de mentors s'étaient inscrits pour les laboratoires de l'une et l'autre disciplines. Cela s'est traduit par un nombre irrégulier de mentors par laboratoire, générant des ratios mentor-étudiants de 1 :20 et 1:60. Les résultats indiquent un sentiment général de frustration découlant des problèmes posés par cette structure. Il n'y a pas eu d'ateliers et les mentors ont dû enseigner plutôt que de faciliter les activités. Cette structure n'a pas permis le type d'apprentissage constaté dans les autres cours du PMFASS et la différence entre le rôle des mentors et celui des assistants d'enseignement n'était pas claire. Cela a changé la dynamique et n'a pas permis les interactions conséquentes entre les mentors et les étudiants de première année que le programme a typiquement encouragées. Ces résultats seront pris en compte dans les futures itérations du programme, alors que le PMFASS continue de prendre de l'essor au sein de la Faculté des arts et des sciences sociales.

Discussion et limites de la recherche

Dans l'ensemble, les conclusions de la recherche soulignent une incidence à la fois scolaire et relationnelle sur les étudiants de première année, les mentors et les enseignants. Les deux objectifs initiaux du PMFASS étaient d'accroître les taux de persévérance chez les étudiants de première année et d'améliorer l'expérience de la première année. Selon les résultats de l'étude, non seulement ces deux objectifs ont-ils été atteints, mais ils ont été dépassés lorsque l'on tient compte de l'incidence positive significative sur les mentors eux-mêmes.

Qui plus est, les constatations démontrent que lorsque les mentors ont un solide sentiment d'appartenance à l'université, grâce à des relations spécifiques en classe et avec les enseignants, ils ont un plus grand

²⁰ Voir l'Annexe C, Tableau 3.

²¹ Voir l'Annexe A, Figure 1, différences entre les cours.

sentiment de responsabilité et apportent des contributions qu'ils n'apporteraient peut-être pas autrement. L'intégration du modèle de mentorat scolaire aux programmes des départements (plutôt qu'aux services aux étudiants) a donc le potentiel d'accroître l'engagement des étudiants au niveau de la salle de classe et du département.

Nous espérons que ces conclusions motiveront de nouvelles recherches et réflexions. En particulier, l'incidence d'un programme de mentorat centralisé sur les mentors est un sujet qui mérite plus d'attention. D'autres travaux de recherche dans cette direction pourraient notamment se demander si les moyennes cumulatives pondérées des mentors ont augmenté à la suite de leur expérience. Un autre sujet qui mérite d'être étudié davantage est l'incidence du mentorat sur des départements spécifiques : y a-t-il un sentiment communautaire plus important? Les professeurs du département remarquent-ils une différence? Les mentors inspirent-ils les professeurs à modifier leurs méthodes pédagogiques?

Enfin, il serait intéressant d'évaluer le PMFASS dans le futur et d'analyser les techniques utilisées par les départements pour le faire accepter. Si l'établissement ne l'accepte pas, un tel programme n'est pas viable. De la même façon, les communautés et réseaux d'apprentissage doivent être nourris et soutenus avec chaque nouvelle génération de mentors et de mentorés. Il serait donc fascinant d'étudier si les générations d'étudiants qui ont été encadrés sont plus susceptibles ou non de s'inscrire au cours Mentorat et apprentissage.

Recommandations

Ces constatations éclairent plusieurs pratiques exemplaires pour l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme de mentorat dans les classes universitaires de première année.

- Créer un environnement encourageant la communication entre toutes les parties et permettant de saines interactions dans la classe de première année comme dans la classe du PMFASS.

Les trois groupes participants ayant souligné une incidence significative du point de vue des études ainsi qu'un engagement accru des étudiants, le PMFASS reconnaît l'importance d'un espace sécurisant dans lequel les mentorés et les mentors peuvent apprendre et croître. La création d'une communauté où les apprenants peuvent physiquement se réunir pour échanger et interagir à l'abri des distractions est centrale au succès global du programme. Nos constatations portent à croire que le fait d'équiper les mentors des ressources nécessaires et de leur donner les occasions de réunir un groupe d'étudiants pour se concentrer sur une tâche donnée (dans les ateliers p. ex.), peut inspirer la réflexion critique et l'autoréflexion à tous les niveaux. Cela peut également créer un environnement d'apprentissage positif pour les bénéficiaires (les étudiants de première année), les contributeurs (les mentors) et les observateurs (les enseignants).

- Veiller à ce que les rôles et responsabilités des étudiants-mentors soient bien compris dans la classe.

Une définition claire des rôles est essentielle à l'établissement d'une base solide à partir de laquelle croître. Comme le démontrent les constatations, une certaine confusion était au départ typique à cet égard; cependant, la démonstration et la communication régulières du rôle de mentor aidera les parties à comprendre et à accepter les bénéfices du programme.

- Créer des possibilités d'établissement de relations professionnelles entre les enseignants et les mentors en veillant à ce que des mécanismes de communication structurés assurent un dialogue continu.

Ces constatations soulignent l'importance de concevoir et de créer délibérément des occasions pour les mentors d'apprendre à communiquer de manière professionnelle avec leurs enseignants pour qu'ils acquièrent la capacité d'engager le dialogue en utilisant un vocabulaire qui appuie des pratiques efficaces et significatives d'enseignement et d'apprentissage. On a démontré que cela contribuait à la croissance des mentors et à leur confiance en eux alors qu'ils participent à un dialogue concernant la pédagogie qui n'est pas normalement accessible à des étudiants de premier cycle. En outre, cela créera l'espace dont les enseignants ont besoin pour communiquer avec les mentors au sujet du contenu du cours et fournira l'orientation jugée essentielle à la continuation du programme.

- Élaborer un plan encourageant les départements à s'intéresser au programme de mentorat, à investir dans celui-ci et à y participer.

Assurer la croissance et le perfectionnement d'un programme viable est un processus continu dans le cas du PMFASS, puisqu'il est nécessaire de préserver l'intégrité du programme tout en l'élargissant et en recrutant les mentors et les membres du corps professoral appropriés. Il importe d'obtenir le soutien de la haute direction des départements en mettant en évidence les répercussions importantes d'un programme comme le PMFASS a ou peut avoir sur l'expérience étudiante. La présentation de faits probants décrivant les avantages du mentorat étudiant dans le contexte de l'enseignement supérieur est nécessaire, mais nous avons découvert que des conversations et des présentations aidaient également à obtenir un soutien et des investissements. La mise à l'essai du programme procure des données à montrer et à partager avec les autres. Le PMFASS continue d'explorer les façons d'encourager un tel investissement.

Résumé et conclusion

Les conclusions tirées des données qualitatives recueillies auprès des trois groupes participants indiquent que les mentors avaient en général une incidence positive sur l'expérience étudiante en classe. Les participants ont fait état d'un environnement d'apprentissage plus riche et de liens pédagogiques plus nombreux grâce aux séances en atelier. Non seulement ces ateliers ont-ils fourni un soutien additionnel entre pairs dans un milieu universitaire, ils ont, en faisant preuve d'innovation, créé des liens entre les étudiants et le contenu du cours. De plus, les trois groupes participants ont souligné une intensification des relations sociales – les mentors comblant avec succès le fossé entre les étudiants et les enseignants. Les implications de cette conclusion sont significatives à l'heure où les universités s'efforcent de rehausser les taux de persévérance des étudiants de première année. Des recherches additionnelles ciblées pourraient permettre une meilleure compréhension de la manière dont les mentors comblent cet écart, nos constatations avaient pour but de déterminer l'effet sur l'expérience des étudiants.

Le but visé à l'origine par le programme était d'utiliser les mentors pour aider les étudiants de première année à faire la transition entre l'école secondaire et l'université, mais les données indiquent nettement que le PMFASS a une grande incidence sur les mentors eux-mêmes. Les mentors ont déclaré un sentiment de croissance personnelle, les groupes hebdomadaires de facilitation les aidant à acquérir un éventail de compétences. Parmi les anciens mentors, 78 % ont répondu avoir souvent ou très souvent utilisés les compétences acquises lorsqu'ils participaient au PMFASS. D'autres recherches sur la question seraient très utiles pour déterminer comment ces compétences sont transférées et leur incidence sur la carrière professionnelle des mentors après l'université.

En dernier lieu, les enseignants ont constaté que le PMFASS exerçait une influence positive dans la classe en créant un environnement d'apprentissage positif, engageant et innovateur pour les étudiants de première année. Les constatations révèlent également que les mentors avaient eu une incidence positive sur leurs propres pratiques pédagogiques, amenant les enseignants à repenser et à modifier leurs techniques d'élaboration et d'évaluation du cours. Enfin, les enseignants ont dit que l'incidence était plus vaste, les bénéfices du PMFASS se faisant sentir au-delà de la salle de classe dans l'ensemble du département. Cette dimension pourrait faire l'objet d'autres études, dans le cadre desquelles l'introduction de mentors dans un département pourrait être observée afin de déterminer comment les mentors favorisent l'unité et les relations au sein d'un département.

Bibliographie

- Barefoot, B. O., J. N. Gardner, M. Cutright, L. V. Morris, C. C. Schroeder, S. W. Schwartz et R. L. Swing (2005). *Achieving and Sustaining Institutional Excellence for the First Year of College*, San Francisco (Cal.), Jossey-Bass.
- Bolton, T., T. Pugliese et J. Singleton-Jackson. (2009). Advancing the promotion of information literacy through librarian-faculty collaboration and peer-led learning, *Communications in Information Literacy*, vol. 3, n° 1, p. 20-30.
- Bunting, B., B. Dye, S. Pinnegar et K. Robinson. (2012). Understanding the dynamics of peer mentor learning: A narrative study, *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, vol. 24, n° 1, p. 61-78.
- Collings, R., V. Swanson et R. Watkins. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education, *Higher Education*, vol. 68, n° 6, p. 927-942.
- Colvin, J. W. et M. Ashman (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education, *Mentoring & Tutoring: Partnerships in learning*, vol. 18, n° 2, p. 121-134.
- Crisp, G. et I. Cruz (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007, *Research in Higher Education*, vol. 50, n° 6, p. 525-545.
- Dorsey, D. E. et C. M. Baker(2004). Mentoring undergraduate nursing students: Assessing the state of the Science, *Nurse Educator*, vol. 29, n° 6, p. 260-265.
- Fox, A., L. Stevenson, P. Connelly, A. Duff et A. Dunlop. (2010). Peer-mentoring Undergraduate Accounting Students: The Influence on Approaches to Learning and Academic Performance, *Active Learning in Higher Education*, vol. 11, n° 2, p. 145-156.
- Gershenfeld, S. (2014). A review of undergraduate mentoring programs, *Review of Educational Research*, vol. 84, n° 3, p. 365-391, DOI: 10.3102/0034654313520512.
- Heirdsfield, A. M., S. Walker, K. M. Walsh et L. A. Wilss (2008). Peer mentoring for first year teacher education students: The mentors' experience, *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 16, n° 2, p. 109-124.
- Higgins, B. (2004). Relationship between retention and peer tutoring for at-risk students, *Journal of Nursing Education*, vol. 43, n° 7, p. 319-321.

- Holland, J., D. Major et K. Orvis (2012). Understanding how peer mentoring and capitalization link STEM students to their majors, *Career Development Quarterly*, vol. 60, p. 343-354.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: a literature review, *Review of Educational Research*, vol. 61, n° 4, p. 505-532.
- Kinzie, J. (2010). Student engagement and learning: Experiences that matter, in J. Christensen Hughes et J. Mighty (éd.), *Taking stock: Research on teaching and learning in higher education*. p. 139-154, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press.
- Kreie, J. R., R. Headrick et R. Steiner (2007). Using team learning to improve student retention, *College Teaching*, vol. 55, n° 2, p. 51-56.
- Kuh, G. D. (2009). The National survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations, *New Directions for Institutional Research*, vol. 141 (printemps 2009), p. 5-20.
- Lewis, S. E. et J. E. Lewis (2005). Departing from lectures: An evaluation of a peer-led guided inquiry alternative, *Journal of Chemical Education*, vol. 82, no 1, p. 135-139.
- O'Brien, M., M. Llamas et E. Stevens (2012). Lessons learned from four years of peer mentoring in a tiered group program within education, *Journal of the Australian & New Zealand Student Services Association*, vol. 40, p. 7-15.
- Parker, J. D. A., M. J. Hogan, J. M. Eastabrook, A. Oke et L. M. Wood (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university, *Personality and Individual Differences*, vol. 41, p. 1329-1336.
- Pascarella, E. et P. Terenzini (1991). *How college affects students*, San Francisco, Cal., Jossey Bass.
- Power, R. K., B. B. Miles, A. Peruzzi et A. Voerman (2011). Building bridges: A practical guide to developing and implementing a subject-specific peer-to-peer academic mentoring program for first-year higher education students, *Asian Social Sciences*, vol. 7, n° 11, p. 75-80.
- Pugliese, T., T. Bolton, V. Mogyorody, J. Singleton-Jackson, R. Nelson et R. H. Johnson (2012). Integrating peer mentors into first-year course design, in T. Smith (éd.), *Undergraduate curricular peer mentoring programs: Perspectives on innovation by faculty, staff, and students*, p. 67-80. Lexington, Mass., Lexington Books.
- Rodger, S. et P. Tremblay (2003). The effects of a peer mentoring program on academic success among first year university students, *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 33, p. 1-18.

Sidle, M. W. et J. McReynolds (1999). The freshman year experience: Student retention and student success, *NASPA Journal*, vol. 36, n° 4, p. 288-300.

Smith, T. (2008). Integrating undergraduate peer mentors into liberal arts courses: A pilot study, *Innovative Higher Education*, vol. 33, p. 49-63.

Terrion, J. L. et R. Phillion (2008). The electronic journal as reflection-on-action: a qualitative analysis of communication and learning in a peer-mentoring program, *Studies in Higher Education*, vol. 33, n° 5, p. 583-597.

Tien, L. T., V. Roth et J. A. Kampmeier (2002). Implementation of a peer-led team learning instructional approach in an undergraduate organic chemistry course, *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 39, n° 7, p. 606-632.

Tinto, V. (1998). Colleges as Communities: taking research on student persistence seriously, *The Review of Higher Education*, vol. 21, n° 2, p. 167-177.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

