

Mentorat académique

Avancée



- 1 Appellation en anglais
- 2 Stratégies apparentées
- 3 Type de stratégie
- 4 Types de connaissances
- 5 Description
 - 5.1 Vers une définition du mentorat
 - 5.2 La structure du mentorat
 - 5.3 Les avantages du mentorat
 - 5.4 Le mentor idéal
- 6 Conditions favorisant l'apprentissage
- 7 Niveau d'expertise des apprenants
- 8 Type de guidage
- 9 Type de regroupement des apprenants
- 10 Milieu d'intervention
- 11 Conseils pratiques
- 12 Ressources informationnelles utilisées dans la fiche
 - 12.1 Bibliographie
 - 12.2 Webographie
- 13 Ressources informationnelles disponibles pour rédiger et améliorer la fiche
 - 13.1 Bibliographie
 - 13.2 Webographie

Sommaire

Appellation en anglais

youth mentoring

academic mentoring

Les termes *mentorship* et *mentoring* sont utilisés pour décrire la relation de développement qui existe entre un mentor et son protégé. Dans la littérature actuelle on privilégie le terme *mentoring*.

Stratégies apparentées

Un mentor peut parfois offrir du coaching, du tutorat, et d'autres mesures de soutien telles que la supervision en milieu du travail. C'est la raison pour laquelle le mentorat est souvent confondu avec ces termes. On confond souvent le mentorat au coaching, au tutorat et à la relation de conseil.

Cette fiche s'intéresse au mentorat en milieu éducatif qui diffère en quelque sorte du mentorat professionnel par le contexte dans lequel il se produit. Dans les deux cas, il s'agit d'une relation entre un mentor expérimenté et un

mentoré qui l'est moins. Ces stratégies d'apprentissage relèvent de l'accompagnement défini par Duchesne (2010) comme une relation de soutien entre deux personnes dont l'une a le mandat de montrer la voie à l'autre plutôt que de le diriger.

Certains auteurs comparent le mentorat à une version modifiée du modèle de maître-apprenti (Campbell et Campbell, 2007; Jacobi, 1991).

Télémentorat, mentorat à distance ou mentorat en ligne (Kasprisin, Single, Single et Muller, 2003). Darwin et Palmer (2009) introduisent les « Mentoring circles » qui

typically involve one mentor working with a group of mentees or groups of people mentoring each other. They often have a facilitator to keep conversations focused and productive. Circles generate many different perspectives, with group members combining energies and experiences beyond what individual members know or contribute (Ambrose, 2003)

Type de stratégie

Le mentorat en milieu éducatif est presque toujours une macrostratégie car c'est une stratégie de longue échéance qui est utilisée pour organiser l'ensemble de la démarche de formation offerte au protégé. On pourrait également l'utiliser comme microstratégie pour aider l'apprenant à surmonter un problème particulier.

Types de connaissances

On rencontre l'émergence de deux types de programmes de mentorat collégial et universitaire avec des objectifs bien particuliers, soient les programmes visant les nouveaux étudiants du niveau collégial ou de premier cycle universitaire et des programmes visant les étudiants de cycles supérieurs.

Le mentorat des étudiants aux niveaux collégial et de premier cycle universitaire vise l'adaptation de l'étudiant, en vue d'assurer son intégration scolaire et sa rétention (Garceau et al., 2008). Les types de connaissances visées sont conceptuels, procéduraux, métacognitifs (Fantuzzo, Riggio, Connelly et Dimeff, 1989, cité dans Rodger et Tremblay, 2003; Larose, 2011; Young, 1996, cité dans Leung, 2003) et les compétences (Leung, 2003).

The cognitive perspective emphasizes the effects of peer interaction such as reciprocal peer tutoring on the development of cognitive skills such as self-questioning (Fantuzzo, Riggio, Connelly et Dimeff, 1989, cité dans Rodger et Tremblay, 2003) and study habits (Bemdt, 1999, cité dans Rodger et Tremblay, 2003), and would account for the negative influence of student characteristics such as lack of study skills and high levels of anxiety on cognitive processing (Hembree, 1988, cité dans Rodger et Tremblay, 2003). Finally, a motivation explanation proposes that peer mentoring influences self-efficacy and help-seeking behaviour (Hayes, 1999; Karabenick & Knapp, 1999, cité dans Rodger et Tremblay, 2003).

Dans les cycles supérieurs, le mentorat est axé sur le développement des connaissances procédurales et des compétences de l'étudiant vers une carrière de chercheur, telles que comment rédiger une demande de bourse d'étude, mener une étude clinique, soumettre ses résultats pour publication. Les étudiants de cycles supérieurs apprennent aussi leur rôle de membre de la faculté par la discussion avec le mentor, leur exposition à d'autres membres du réseau du mentor, et par le modelage de leur mentor (Jacovi, 1991; Johnson et al., 2007; Muschallik et Pull, 2015).

Dans tous ces cas de mentorat, on poursuit la transformation des qualités personnelles et des compétences du protégé.

Description

Aujourd'hui on retrouve le mentorat offert auprès des jeunes dans la communauté dans les écoles, auprès de nouveaux étudiants au niveau collégial et universitaire de premier cycle, et auprès d'étudiants de cycles supérieurs. En entreprise, on offre le mentorat professionnel à des fins de développement de la relève auprès d'employés, de nouveaux gestionnaires et d'entrepreneurs. Cette fiche ne s'attardera qu'au mentorat au niveau collégial et universitaire.

Vers une définition du mentorat

Il y a de grandes divergences entre les auteurs quant à la définition du mentorat. Plusieurs chercheurs s'entendent sur une définition du mentorat comme

« une relation fondée sur le respect mutuel, entre une personne expérimentée, reconnue et crédible (mentor) et une personne plus jeune (le protégé), qui permet au protégé de consolider son identité professionnelle et de bénéficier d'appuis pour développer sa carrière et mieux vivre les transitions en milieu de travail. (Guay, 2002, cité dans Bourgault, Maltais, Charih et Rouillard, 2004). »

Drouin et ses collaborateurs (2008) offrent la définition du mentorat au niveau collégial et universitaire suivante :

La relation en mentorat en est une de guidance qui s'accomplit par de l'enseignement, des encouragements, de l'écoute et de l'ouverture selon une planification plus ou moins régulière et à l'intérieur d'une période de temps déterminée. En cours d'expérience, le mentor et son protégé développent une relation unique basée sur un engagement et un respect mutuel. Le mentor est une personne plus âgée possédant une certaine expérience, qui tente d'encourager le développement de la personnalité et des compétences d'un plus jeune en le guidant afin qu'il apprenne à maîtriser progressivement des habiletés dans des tâches où le mentor est déjà compétent

Le mentorat est une approche pédagogique qui existe depuis longtemps dans le monde des affaires. Il offre à une personne novice l'occasion de développer ses compétences avec l'aide d'une personne expérimentée dans le domaine. Dans les milieux collégial et universitaire, on distingue le mentorat de nouveaux étudiants en transition vers le collège et l'université de premier cycle et le mentorat d'étudiants dans les cycles supérieurs.

Dans son guide, *How to Mentor Graduate Students: A Guide for Faculty* (2014), la Reckham Graduate School distingue du rôle de « advisor » ou « directeur de programme » au mentorat d'étudiants de cycle supérieur universitaire par des membres de la faculté comme suit : *«The role of advisor usually is limited to guiding academic progress. The role of mentor is centered on a commitment to advancing the student's career through an interpersonal engagement that facilitates sharing guidance, experience and expertise.»*

Blackwell (1989, cité dans Jacobi, 1991) retient la définition de mentorat universitaire comme étant : *«a process by which persons of superior rank, special achievements, and prestige instruct, counsel, guide and facilitate the intellectual and/or career development of persons identified as protégés.»*

Certains auteurs décrivent des relations de mentorat qui durent typiquement de 2 à 10 ans (Levinson, 1978, cité dans Jacobi, 1991). D'autres sont prêts à reconnaître comme relations de mentorat, les brèves rencontres d'une seule rencontre (Phillips-Jones, 1982, cité par Jacobi, 1991). Quoique la majorité des auteurs ne reconnaissent que des rencontres en face-à-face, d'autres ont plus d'ouverture quant à la proximité des interlocuteurs (Kasprisin et coll., 2003).

Selon Jacobi (1991), *«Result of this definitional vagueness is a continued lack of clarity about the antecedents, outcomes, characteristics, and mediators of mentoring relationships despite a growing body of empirical research.»*

Malgré cette divergence au niveau de la définition, les auteurs s'entendent pour dire que :

1. Le mentorat est une relation d'aide qui vise l'atteinte des objectifs et le soutien du protégé;
2. Il inclut trois grandes composantes dont 1) le soutien émotionnel et psychologique, 2) un soutien direct dans le développement personnel et professionnel du protégé et 3) le modelage.
3. C'est une relation réciproque où le mentor bénéficie émotionnellement, ainsi que par des bénéfices tangibles autre que la rémunération;
4. Le mentorat est personnel et donc une interaction directe a lieu entre le mentor et le protégé où il y a échange d'information;
5. Les mentors ont toujours plus d'expérience, d'influence et ont plus d'accomplissements que leurs protégés. (Jacobi, 1991; Johnson, Rose, et Schlosser, 2007)

Le mentorat se distingue du coaching, surtout dans la réciprocité des bénéfices et du degré d'intimité des relations. Selon la Fédération internationale de coachs du Québec (www.icfquebec.org),

« Le coaching est un partenariat qui met l'emphase sur l'action que [les coachés] ont l'intention de prendre pour réaliser leur vision, leurs buts et leurs désirs. Le coaching suscite des questionnements amenant les clients à la découverte d'eux-mêmes, ce qui hausse leur niveau de perception et de responsabilité. Ceux-ci bénéficient d'une structure d'accompagnement, de soutien et d'une précieuse source de rétroaction. Le processus de coaching aide les clients à définir et à atteindre leurs buts professionnels et personnels plus rapidement et plus facilement qu'il en serait possible sans l'intervention d'un coach. »

Quoique dans tous ces cas, on vise le développement scolaire ou de carrière de l'« aidé », ce qui distingue le mentorat du tutorat, de l'instruction et du conseil, ce sont le degré d'intimité des relations, le niveau d'engagement de la personne d'expérience (le mentor) dans la vie de l'étudiant (Johnson, Rose et Schlosser, 2007) et la portée du champ d'influence du mentor qui exerce son influence dans le développement social, éducatif, professionnel et personnel de son protégé (Eby, Rhodes et Allen, 2007).

Le mentorat de cycle supérieur est considéré comme une activité essentielle au succès du membre de la faculté car, comme on l'explique dans un guide destiné aux mentors d'étudiants de cycle supérieur de l'University of Michigan (2014), *« it benefits both students and mentors as it advances the discipline, ensuring the quality and commitment of the next generation of scholars »*.

La Reckham Graduate School de l'Université de Michigan distingue du rôle de *« advisor »* (directeur de programme) au mentorat d'étudiants de deuxième cycle universitaire par des membres de la facultés comme suit: « The role of advisor usually is limited to guiding academic progress. The role of mentor is centered on a commitment to advancing the student's career through an interpersonal engagement that facilitates sharing guidance, experience and expertise. »

La structure du mentorat

En terme de structure, le mentorat se veut **formel** lorsque l'intervention est structurée et que les mentors s'engagent à suivre les consignes et la structure pré-établie par le programme qui détermine la fréquence et la durée des rencontres, qui offre des opportunités aux participants (mentors et protégés) de participer, ensemble, à des activités organisées, etc. Le mentorat informel est un appairage volontaire sans soutien administratif ou contexte d'intervention (Garceau et coll., 2008; Carruthers, 2003; Muschallick et Pull, 2015). Plusieurs collègues et universités, soucieux d'améliorer la rétention des étudiants de première année collégiale ou universitaire, ont organisé des programmes formel de mentorat par les pairs, où les mentors sont des étudiants de deuxième, troisième ou quatrième années d'université ou des membres de la faculté. Lorsque le mentorat est assuré par les pairs, la formation des mentors est normalement requise (Larose et coll., 2011; Rodger et Tremblay, 2003). Le mentorat de cycles supérieurs est en général informel, où protégés et mentors se choisissent mutuellement (University of Michigan, Racklan Graduate School, 2014; Larose, 2011, 2013; Jacobi, 1991).

Miller (2004) rapporte que quoiqu'en général, les mentors soient des volontaires, dans certains contextes, ils sont parfois rémunérés pour leur temps et expertise (Larose et coll., 2011). De plus, quoiqu'en général, la situation idéale réunit un protégé à un mentor; la pénurie de mentors adéquats versus la demande fait en sorte que certaines autres formules ont été envisagées, telles que le mentorat de groupe (Darwin et Palmer, 2009) et d'équipe, ainsi que le mentorat à distance (Hamilton et Scandura, 2003, cité dans Scandura et Pellegrini, 2007), et même le e-mentorat, c'est-à-dire le mentorat asynchrone par courriel (Kasprisin et coll., 2003).

Les avantages du mentorat

Les avantages du mentorat d'étudiants sont nombreux:

Dans plusieurs programmes de **mentorat universitaire de premier cycle** les protégés ont obtenu des **moyennes pondérées plus élevées**, ont complété en moyenne **plus de crédits**, ont présenté un **niveau de motivation** plus élevé et ont mieux persisté que leurs confrères sans mentorat (Campbell et Campbell, 1997; Larose et coll., 2011; Rodger et Tremblay, 2003). Puis, dans un projet de mentorat québécois, « **les taux de réussite des garçons** ayant une faible moyenne pondérée au secondaire sont de 86% chez les protégés comparativement à 62% chez les jeunes du groupe contrôle » (Garceau, et coll., 2008).

De plus, dans une étude où le **niveau d'anxiété** des participants a été mesuré au début, on a noté que les moyennes pondérées des apprenants mentorés dont le niveau d'anxiété était très élevé au départ étaient comparables à ceux des protégés à bas niveau d'anxiété, alors que dans le groupe contrôle, les apprenants anxieux ont obtenu des résultats significativement plus faibles que les apprenants peu anxieux (Rodger et Tremblay, 2003). Cela s'explique bien si l'on considère que « *during the transition to university, a mentor can provide appraisal (emotional), belonging and tangible support – all categories of social support linked to the reduction of stress* » (Cohen and Wills, 1985, cité dans Collings, Swanson et Watkins, 2015). Les études démontrent que les étudiants anxieux ont tendance à avoir des stratégies d'étude plus faibles que leurs collègues peu anxieux (Culler et Holahan, 1980, cité dans Rodger et Tremblay, 2003) et donc d'avoir un mentor qui puisse partager des stratégies d'études avec eux, permettait aux protégés de pallier cette lacune. Aussi, en partageant leur propre expérience de leur première année universitaire et en démontrant qu'ils ont réussi malgré des débuts boiteux, les mentors encourageaient leur protégé à persister et à mettre un plus grand effort dans leurs études (Rodger et Tremblay, 2003). Dans les universités qui offrent un programme de mentorat formel hybride, c'est-à-dire avec des rencontres individualisées et des rencontres de petits groupes, les protégés préféreraient les rencontres de groupe (Leung, 2003).

Dans les programmes de recherches de certaines facultés, le **mentorat de cycle supérieur** constitue un rite de passage pour transmettre les connaissances dont le jeune chercheur ou futur membre de faculté aura besoin pour naviguer dans cette profession. Les études ont démontré que les protégés de cycles supérieurs sont **plus productifs en recherches**, font **plus de présentations aux congrès**, **publient plus d'articles** et **obtiennent plus de subventions** pour poursuivre leurs travaux préalables au doctorat (Cronan-Hillix, Gensheimer, Cronan-Hillix et Davidson., 1986; Hollingsworth et Fassinger, 2002, cité dans Johnson, 2007; Muschallik et Pull, 2015; Reskin, 1979, cité dans Johnson, 2007).

Le mentor guide l'étudiant dans ses projets universitaires, lui donne des consignes pour mieux **se conformer aux normes de la recherche** et de la vie comme membre de la faculté, lui offre accès à sa crédibilité et à son réseau, et joue le rôle de modèle pour apprendre comment se comporter dans ce milieu (Dohm et Cummings, 2002; Johnson, 2007; Muschallik et Pull, 2015). Ce type de mentorat aurait un impact positif sur la carrière des protégés, menant à des **postes plus prestigieux**, grâce au réseautage et à la **promotion active** que le mentor fait à l'égard de son protégé (Johnson, 2007).

Par contre, ces programmes n'étant souvent pas formels, il est difficile d'étudier l'effet du mentorat sur les protégés contre ceux d'un groupe contrôle, dû à des biais de sélection, car dans un tel contexte, les apprenants qui ont les meilleurs portefeuilles de réussites (moyenne pondérée plus élevée, plus grand nombre d'articles publiés, etc.) sont plus aptes à se trouver un mentor chevronné que les apprenants qui ont de faibles résultats (Jacobi, 1991). Le mentorat formel de cycle supérieur mène à une plus forte productivité (Muschallik et Pull, 2015; Paglis, Green et Bauer, 2006) et à un sentiment d'efficacité personnelle, une motivation et une performance plus élevées qui auraient

des conséquences positives pour plusieurs années au-delà de la fin de la relation de mentorat (Paglis et coll., 2006). Étrangement, leur étude a aussi démontré que les protégés dans des relations de mentorat non-formel étaient moins productifs que leurs collègues n'ayant pas suivi de mentorat. *«One explanation for the [results] might be that the concept of an 'informal mentor' is not as clear-cut and well-understood as a researcher's participation in a formal mentoring program and that we deliberately left it to the interpretation of the survey respondents to judge whether they had or still have an informal mentor»* (Muschallick et Pull, 2015). Il ne faut pas oublier le rôle de la collaboration :

The influence of the mentor begins with collaboration, which is the single most important factor affecting the student's predoctoral productivity. For those who collaborate, the effects of both eminence and performance further increase the student's predoctoral productivity. The mentor's performance has weak effects on the productivity of noncollaborating students. For those who collaborate with their mentor, the mentor continues to influence the career with a positive effect of the mentor's performance on academic placement, an effect not found for noncollaborators. (Long et McGinnis, 1985).

Le mentor idéal

Il faut reconnaître que ce ne sont pas tous les membres de la faculté qui sont doués pour être des mentors. Selon des étudiants ayant subi un mentorat réussi, trois composantes du mentorat idéal ont été retenues: l'intégrité dont le mentor fait preuve, son désir d'aider son protégé en lui assignant des tâches et activités qui lui permettront de progresser dans sa carrière et la dimension relationnelle qui décrit le mentorat idéal dans lequel se développe une relation personnelle qui inclut le partage de préoccupations personnelles, d'activités sociales et de vision de vie (Rose, 2003, 2005, cité dans Johnson, Rose et Schlosser, 2007). Un bon mentor doit être un bon communicateur et avoir la capacité à fournir une rétroaction continue (Johnson, Rose et Schlosser, 2007).

Conditions favorisant l'apprentissage

Certaines études ont permis de comparer et démontrer l'efficacité du mentorat au niveau collégial et de premier cycle universitaire (Larose et coll., 2011; Rodger et Tremblay, 2003, Leung, 2003). Toutefois, il faut souligner les défis rencontrés lorsqu'il s'agit de mesurer les résultats du mentorat de cycles supérieurs puisque la majorité de ces relations sont fondées de façon informelle ne permettant pas la possibilité de comparer les résultats avec un groupe contrôle. Plusieurs auteurs reconnaissent que des biais de sélections sont, au moins en partie, responsables des résultats impressionnants qu'on rencontre dans ce type de mentorat (Jacobi, 1991; Muschallick et Pull, 2015), où les meilleurs apprenants retrouvent les meilleurs mentors et bénéficient de l'expertise, de la réputation et du réseau de contacts du mentor.

Selon Muschallick et Pull (2015), à part leur rôle d'enseignant, les mentors dans les programmes de cycles supérieurs font le transfert de leur connaissance :

the knowledge transfer might refer to theories and research methodologies ('technical knowledge'), but it may also include 'tacit knowledge' about the scientific community and publication processes (see e.g. Cawyer, Simonds, and Davis 2002; Schrodt, Cawyer, and Sanders 2003 on the provision of technical and tacit knowledge in academic mentoring). Concerning the effects of human capital, the literature typically supports the view that more human capital is associated with higher research productivity (Kim, Wolf-Wendel, and Twombly 2011; Maranto and Streuly 1994; Rodgers and Maranto 1989)

Motiver

Le développement d'une relation de confiance avec le mentor motive le protégé à être ouvert et prêt à recevoir l'apprentissage et à adopter une attitude et un comportement qui lui permettra de réussir. Deux études canadiennes comparant des étudiants de premier cycle mentorés par les pairs à un groupe contrôle ont révélé que le niveau de motivation intrinsèque était significativement plus élevée chez les étudiants mentorés comparativement à leurs

collègues non-mentorés (Larose et coll., 2011; Rodger et Tremblay, 2003). « The mentor would encourage and motivate the student protégé to deepen his or her involvement in learning and would provide opportunities for particular kinds of involvement (e.g. research assistance) » (Jacobi, 1991).

Activer les connaissances

Les mentors membres de facultés aident à activer les connaissances antérieures de leurs protégés lors de discussions sur différents sujets touchant la vie scolaire et le domaine d'étude visé qui mène à la réflexion et à l'auto-questionnement (Fantazzo, Riggio, Connelly et Dimeff, 1989, cité dans Rodger et Tremblay, 2003).

Centrer sur la tâche

There is now a good deal of research evidence to suggest that the more time and effort students invest in the learning process and the more intensely they engage in their own education, the greater will be their growth and achievement, their satisfaction with their educational experiences, and their persistence in college, and the more likely they are to continue their learning. From this perspective, mentoring can be viewed as a vehicle for promoting involvement in learning (Jacobi, 1991).

Les discussions que le protégé a avec son mentor lui permettent de se centrer sur la tâche en maintenant son attention sur ce que le mentor lui explique. Le caractère très interactif du mentorat permet à l'apprenant de rester attentif, pourvu que son mentor ne lui fasse pas la morale (Campbell et Campbell, 1997). Des études ont aussi démontré une réduction significative de l'anxiété chez les apprenants mentorés comparativement à leurs collègues non-mentorés (Rodger et Tremblay, 2003) qui pourrait expliquer une augmentation des facultés cognitives de l'apprenant lui permettant de se centrer sur la tâche. L'interaction constructive et la participation à des activités d'apprentissage avec son mentor prouvent l'engagement du protégé (University of Michigan, Rackham Graduate School, 2014).

Présenter

En répondant aux questions et en discutant avec lui, le mentor présente de nouvelles informations. L'étudiant de premier cycle universitaire reçoit, de son mentor, des stratégies d'étude et une meilleure compréhension de la vie étudiante qui lui permettent de mieux intégrer la vie étudiante. De plus, l'apprenant observe son mentor et peut ainsi le modeler (University of Michigan, Rackham Graduate School, 2014; Darwin et Palmer, 2009).

Structurer et intégrer les connaissances

L'étudiant arrivant a des connaissances existantes du milieu scolaire qui sont différentes de celles auxquelles il est confronté au milieu collégial ou universitaire. Les consignes du mentor permettent à l'apprenant de modifier ses idées préconçues de la vie de campus et d'intégrer les nouvelles informations dans les connaissances actuelles (Rodger et Tremblay, 2003; Larose, 2011, 2013).

Le protégé de cycle supérieur a probablement été exposé aux connaissances reliées à la vie professionnelle d'un membre de la faculté ou d'un chercheur, telles que les étapes requises pour faire des demandes de bourses, rédiger des articles pour publications, présenter aux congrès, (Dohm et Cummings, 2002) et possède déjà certains schémas qui structurent ces connaissances. Lorsqu'il en discute avec son mentor, observe son mentor ou les mets lui-même en application, il a l'occasion de restructurer et d'intégrer les nouvelles informations reliées à ces schémas et ainsi de compléter ses connaissances.

Pratiquer

Faculty mentor could promote involvement by providing their protégés with challenging assignments, coaching or advising them about educational activities, or sponsoring them for special educational opportunities » (Jacobi, 1991) permettant à leurs protégés de pratiquer les nouvelles connaissances sous le guide du mentor (University of Michigan, Rackham Graduate School, 2014).

Réguler

La mise en application des connaissances par l'élaboration d'un projet de recherche, la rédaction de nombreux articles sur ses projets de recherche, la supervision d'étudiants junior, etc. permet à l'apprenant mentoré de cycle supérieur de recevoir de son mentor des consignes et ainsi de modifier et d'adopter un comportement digne de cette profession (Dohm et Cummings, 2002; University of Michigan, Rackham Graduate School, 2014). Le mentor offre des rétroactions, des corrections, des clarifications sur les comportements, les activités scolaires du protégé, permettant ainsi à ce dernier de réguler son comportement. L'aspect social du mentorat permet aussi au protégé d'observer son mentor afin d'adapter et d'imiter son comportement (Jacobi, 1991; University of Michigan, Rackham Graduate School, 2014).

Niveau d'expertise des apprenants

Le mentorat implique toujours le jumelage d'un protégé novice avec une personne expérimentée dans le domaine visé.

Le nouvel étudiant qui fait une transition vers le milieu collégial ou universitaire est jumelé à un étudiant de deuxième, troisième ou quatrième année (Larose, et collab., 2011), ou à un membre de la faculté (Johnson, 2007; Johnson, Rose et Schlosser, 2007; Leung, 2003). Lorsqu'il s'agit du mentorat d'étudiants de cycle supérieur, ceux-ci reçoivent le soutien d'un chercheur chevronné ou d'un membre de la faculté (Johnson, 2007; Johnson et coll., 2007).

Type de guidage

Deux types de guidage sont utilisés en mentorat:

Le guidage par les enseignants/experts dans le mentorat des étudiants de deuxième cycle, lorsqu'il est assuré par un membre de la faculté (University of Michigan, Rackham Graduate School, 2014; Jacobi, 1991; Dohm et Cummings, 2002) et dans certains programmes visant les apprenants de premier cycle universitaire (Leung, 2003; Campbell et Campbell, 1997).

Le guidage par les pairs de deuxième, troisième ou quatrième année d'étude qui est très courant dans programmes universitaires de premier cycle et s'adresse auprès de nouveaux étudiants dans le but de faciliter l'intégration scolaire et améliorer ses chances de persévérer (Larose et coll., 2011; Collings, 2015; Rodger et Tremblay, 2003).

Type de regroupement des apprenants

En général on favorise une relation personnelle individualisé entre le mentor et le protégé; par contre, les écarts entre le nombre de protégés à la recherche d'un mentor et le nombre de mentors recrutés, particulièrement auprès des jeunes, font en sorte que les organisateurs de programmes doivent faire preuve de flexibilité pour combler la demande. C'est pour cette raison que quelques projets de mentorat de groupe (Darwin et Palmer, 2009), le cybermentorat (Sipe, 2005, cité dans Larose, 2013; Scancura et Pellegrini, 2007; Kasprisin et coll., 2003) et le mentorat à distance (ou telementorat) (Miller, 2004, ch. 8) ont vu le jour.

Milieu d'intervention

Aujourd'hui l'on retrouve le mentorat offert auprès de nouveaux étudiants au niveau collégial et universitaire de premier cycle et auprès d'étudiants universitaires de cycle supérieur.

Le mentorat devient de plus en plus populaire **dans les milieux collégiaux et universitaires de premier cycle**. Visitez les sites des différentes universités américaines et canadiennes et vous y retrouverez dans la plupart, des programmes de mentorat par les pairs visant les nouveaux étudiants et facilités par les étudiants séniors (de deuxième, troisième et quatrième année). Ce type de programme de mentorat a pour objectif « de renforcer les sentiments de compétence, d'autodétermination, d'engagement et d'appartenance » (Garceau, et coll., 2008), afin

d'améliorer l'intégration du nouvel étudiant dans un milieu collégial ou universitaire, qui, selon Tinto (1975, cité par Bourdages et Delmotte, 2001), est un élément important à la persévérance aux études.

Dans les programmes de recherches de certaines facultés, le **mentorat de cycle supérieur** constitue un rite de passage pour transmettre les connaissances dont le jeune chercheur ou futur membre de faculté aura besoin pour naviguer dans cette profession.

Conseils pratiques

Larose (2013) a rassemblé dans un guide intitulé *Les pratiques éducationnelles exemplaires en matière d'accompagnement individualisé au secondaire : Une analyse commentée des recherches des vingt dernières années*. En voici quelques extraits :

Avoir une structure de mentorat bien établie avec l'établissement d'un nombre ou d'une fréquence de rencontres. Idéalement, on visera des programmes de plus longue durée. (Larose, 2013).

Offrir une formation initiale, ainsi qu'une formation et un soutien continu tout au long du programme permettant au mentor d'améliorer son sentiment d'efficacité personnelle (Larose et coll., 2011; Larose, 2013). « *Mentor-perceived self-efficacy at the beginning of the match was associated with greater mentor-youth contact, greater involvement in program-relevant activities, and fewer mentor-reported obstacles to relationship development* (Perra et al, 2002, cité dans Keller, 2007).»

Jumeler les dyades en se basant sur leurs intérêts (Mentor, 2009).

Recruter des mentors qui sont intéressés à développer le bien-être et la carrière d'une autre personne (University of Michigan, 2014).

Viser en premier lieu le développement de la relation de confiance entre le protégé et son mentor (Larose et coll., 2011; Larose, 2013), en offrant des activités structurées qui permettent la participation conjointes des mentors et leur protégé (Darling, 2005, cité dans Larose, 2013).

Le mentorat, lorsqu'il est pratiqué en suivant des pratiques exemplaires de mentorat, est une stratégie d'apprentissage qui continue à faire ses preuves.

Ressources informationnelles utilisées dans la fiche

Bibliographie

Bourdages, L. et Delmotte, C (2001). La persistance aux études universitaires à distance. *Journal of Distance Education/Revue de l'éducation à distance*, 16(2), 23-26.

Bougault, J., Maltais, D., Charih, M., et Rouillard, L. (2004). Le développement des compétences de gestion: une approche intégrée d'apprentissage continu. *Télescope*. Observatoire de l'administration publique. 11(1), Janvier 2004

Campbell, T.A., et Campbell, D.E. (1997) Faculty/Student Mentor Program: Effects on Academic Performance and Retention. *Research in Higher Education* 38(6)

Cantin, André, Gatién, Louis. (2000). Expérience de mentorat au collégial. Actes du 20^e colloque de l'AQPC. Récupéré le 18 avril 2015 du http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2000/8C53-Cantin-Gatien.pdf.

Carruthers, John. (2003). The Principles and Practice of Mentoring in Caldwell, B.J., Early, M.A.'s *The Return Of The Mentor : Strategies For Workplace Learning*. Routledge. Récupéré le 12 avril 2015, du site <http://www.myilibrary.com?ID=6927>

Collings, R., Swanson, V., et Watkins, R. (2015). Peer Mentoring During the Transition to University: Assessing the Usage of a Formal Scheme Within the UK. *Studies in Higher Education* DOI: 10.1080/03075079.2015.1007939

Cronan-Hillix, T., Gensheimer, L.K., Cronan-Hillix, W.A., et Davidson, W.S. (1986) Students' Views of Mentors in Psychology Graduate Training. *Teaching of Psychology*. 13(3) pp123-15

Darwin, A. et Palmer, E. (2009). Mentoring Circles in Higher Education. *Higher Education Research & Development* 28(2) 125-136

Dohm, F.-A., et Cummings, W. (2002) Research Mentoring and Women in Clinical Psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 163-167. Blackwell Publishing

DuBois, D.L. & Neville, H.A. (2001) Youth Mentoring: Investigation of Relationship Characteristics and Perceived Benefits. *Journal of Community Psychology*, 25(3). 227-234

Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-253. Récupéré du site Érudit : <http://www.erudit.org.tlqprox.teluq.quebec.ca/revue/mje/2010/v45/n2/045606ar.pdf>

Eby, L.T., Rhodes, J.E., Allen, T.D. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. Dans Allen, T.D. et Eby, L.T. (dir.) *The Blackwell Handbook of Mentoring, a Multiple Perspectives Approach*, Blackwell Publishing, Malden, MA USA pp 10-12

Garceau, O., Larose, S., Cyrenne, D., Guay, F. et Deschênes, C. (2008). Avoir les étudiants(es) de Sciences de la nature dans notre MIREs - 2è partie: Évaluation des impacts à court terme. Université Laval. *Pédagogie collégiale*, 21(4) pp 34-39 Récupéré le 1e avril 2015 du lien http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/Larose_21_4.pdf

Guay, Marie-Michèle. (2004). La gestion de la relève dans la fonction publique québécoise. *Télescope*, 11(1), 12-17.

Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*. 61(4). pp. 505-532.

Johnson, W.B. (2007). Student-Faculty Mentorship Outcomes. Dans Allen, T.D. et Eby, L.T. (dir.) *The Blackwell Handbook of Mentoring, a Multiple Perspectives Approach*, Blackwell Publishing, Malden, MA USA. p189-207

Johnson, W.B., Rose, G., et Schlosser, L.Z. (2007) Student-Faculty Mentoring: Theoretical and Methodological Issues. Dans Allen, T.D. et Eby, L.T. (dir.) *The Blackwell Handbook of Mentoring, a Multiple Perspectives Approach*, Blackwell Publishing, Malden, MA USA. pp 49-66

Kaspisin, C.A., Single, P.B., Single, R.M. et Muller, C.B. (2003). Building a Better Bridge: Testing e-training to improve e-mentoring programs in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 11(1) pp67-78 DOI: 10.1080.136112603200054817

Keller, T.E. 2007. Youth Mentoring: Theoretical and Methodological Issues, dans Allen, T.D. Et Eby, L.T., *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*, Blackwell Publishing, Malden, MA USA

Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Drouin, E., Guay, F., et Deschênes, C. (2008). Développement et évaluation d'un programme de mentorat par les pairs pour la promotion des études et carrières scientifiques. Rapport de recherche déposé au fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et au Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports. Université Laval. Récupéré le 1 avril 2015 du site [http://frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-SimonLarose\(1\).pdf](http://frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-SimonLarose(1).pdf)

Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F., Godin, F., Tarabulsy, G. et Deschênes, Claire. (2011). Academic Mentoring and Dropout Prevention for Students in Math, Science and Technology. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 19(4). Pp 419-439 (voir 2008-Cyrenne-résultats-mentorats-colleges-pairs.docx

Larose, Simon. (2013). Les pratiques éducationnelles exemplaires en matière d'accompagnement individualisé au secondaire : Une analyse commentée des recherches des vingt dernières années. Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013. ISBN 978-2-550-68465-7 (PDF)

Leung, M.L et Bush, T. (2003) Student Mentoring in Higher Education : Hong Kong Baptist University. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 11(3) pp263-271. DOI: 10.1080.1361126032000138319

MENTOR (2009). Elements of Effective Practice for Mentoring, 3rd Edition, MENTOR/National Mentoring Partnership, récupéré le 15 juillet 2015 du site Mentor.org à l'adresse suivante:
http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_1222.pdf

Miller, Andrew. (2004). *Mentoring Students and Young People*. Routledge. Retrieved 12 April 2015, from <
<http://www.myilibrary.com?ID=7414>>

Muschallik, J. & Pull, K. (2015): Mentoring in higher education: does it enhance mentees' research productivity?, *Education Economics*, DOI: 10.1080/09645292.2014.997676

Paglis, L.L., Green, S.G., et Bauer, T.N. (2006). Does Advisor Mentoring Add Value? A Longitudinal Study of Mentoring and Doctoral Student Outcomes. *Research in Higher Education*, 47(4)

Rodger, S. et 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*, 33(3) pp 1-18

Scandura, T.A. et Pellegrini, E.K. (2007). Workplace Mentoring: Theoretical Approaches and Methodological Issues. Dans Allen, T.D. et Eby, L.T. (dir.) *The Blackwell Handbook of Mentoring, a Multiple Perspectives Approach*, Blackwell Publishing, Malden, MA USA pp 71-91

University of Michigan (2014). *How to Mentor Graduate Students: A Guide for Faculty*, Rackham Graduate School, Récupéré le 18 avril 2015 du site: <http://www.rackham.umich.edu/downloads/publications/Fmentoring.pdf>

Webographie

- Fédération internationale des coaches du Québec (s.d.) Qu'est-ce que le coaching? Récupéré le 25 mai 2015 du site <http://www.icfquebec.org/quest-ce-que-le-coaching.asp>
- Grands frères et grandes soeur (s.d.) <http://www.gfgsmtl.qc.ca/en/accueil.php>
- Mentorat Québec. Qu'est-ce que le mentorat? Récupéré le 8 août 2016 du site <http://www.mentoratquebec.org/definition-mentorat>
- Public/Private Ventures (P/PV). Vous y trouverez une très grande collection d'articles et de rapport sur le mentorat : <http://ppv.issuelab.org/home/>

Ressources informationnelles disponibles pour rédiger et améliorer la fiche

Bibliographie

Bourgault, J., Maltais, D., Charih, M., et Rouillard, L. (2004). Le développement des compétences de gestion : une approche intégrée d'apprentissage continu. *Télescope*, 11(1) 2-11.

Blakeslee, J. E., & Keller, T. E. (2012). Building the youth mentoring knowledge base: Publishing trends and coauthorship networks. *Journal of Community Psychology*, 40(7), 845-859.

Caldwell, Brian J.;Carter, Earl M.A.. (2003). *The Principles and Practice of Mentoring in The Return Of The Mentor : Strategies For Workplace Learning*. Routledge. Retrieved 12 April 2015, from <
<http://www.myilibrary.com?ID=6927>>

DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (Eds.). (2013). *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications.

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American journal of community psychology, 30*(2), 157-197. Google Scholar

Hampton, G. Rhodes, C. Stokes, & M. (2004). *A Practical Guide to Mentoring, Coaching and Peer-networking : Teacher Professional Development in Schools and Colleges*. Routledge. Retrieved 12 April 2015, from <
<http://www.myilibrary.com?ID=7857>>

Légaré, C. (2000). Un programme de cybermentorat pour le collégial. *Pédagogie collégiale, 14*(1), 24-29. Google Scholar

Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science, 17*(4), 254-258. Google Scholar

Rhodes, J. E. (2008). Improving youth mentoring interventions through research-based practice. *American Journal of Community Psychology, 41*(1-2), 35-42. Google Scholar

Webographie

- Actualisation TV. (2016). Le mentorat. [Vidéo en ligne]. Récupéré de
<https://www.youtube.com/watch?v=qfS53g5CnVo>