

L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors

Construct Analysis Used to Co-Construct Meaning with Student Mentors

El análisis de construcciones al servicio de la co-construcción de la significación entre los estudiantes mentores

Ruth Philion

Volume 35, numéro 2, automne 2007

Les outils de la recherche participative

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1077655ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1077655ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Philion, R. (2007). L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors. *Éducation et francophonie*, 35(2), 192-216. <https://doi.org/10.7202/1077655ar>

Résumé de l'article

Cet article présente un référentiel de formation d'étudiants mentors ayant pris forme lors d'une recherche effectuée dans le cadre d'un programme universitaire de mentorat étudiant, mis sur pied à l'Université d'Ottawa. Pour élaborer ce référentiel, nous avons pris en compte les représentations de la première génération d'étudiants mentors ayant accompagné des étudiants durant une année académique. Les résultats démontrent l'importance de créer un espace réflexif où les mentors accompagnés de personnes-ressources analysent, comparent et révisent les modalités d'accompagnement qu'ils privilégient. Cette formation semble devoir s'inscrire dans la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage avec, en toile de fond, une modélisation de l'accompagnement, effectuée par une pratique réflexive et un accompagnement métacognitif.

L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors

Ruth PHILION

Coordonnatrice, Secteur soutien scolaire et apprentissage, Services d'accès,
Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente un référentiel de formation d'étudiants mentors ayant pris forme lors d'une recherche effectuée dans le cadre d'un programme universitaire de mentorat étudiant, mis sur pied à l'Université d'Ottawa. Pour élaborer ce référentiel, nous avons pris en compte les représentations de la première génération d'étudiants mentors ayant accompagné des étudiants durant une année académique. Les résultats démontrent l'importance de créer un espace réflexif où les mentors accompagnés de personnes-ressources analysent, comparent et révisent les modalités d'accompagnement qu'ils privilégient. Cette formation semble devoir s'inscrire dans la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage avec, en toile de fond, une modélisation de l'accompagnement, effectuée par une pratique réflexive et un accompagnement métacognitif.

ABSTRACT

Construct Analysis Used to Co-Construct Meaning with Student Mentors

Ruth PHILION
University of Ottawa, Ontario, Canada

This article presents a training model for mentor students that took shape during a study done in the framework of a University of Ottawa program on student mentoring. To develop the model, we worked with the first generation of student mentors who coached students during the academic year. The results showed the importance of creating a reflexive space where the mentors, accompanied by resource persons, could analyse, compare and revise their preferred coaching methods. This training seems to be part of the socioconstructivist perspective of learning using a coaching model that combines reflexive practice and metacognitive coaching.

RESUMEN

El análisis de construcciones al servicio de la co-construcción de la significación entre los estudiantes mentores

Ruth PHILION
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Este artículo presenta un sistema de referencia para la formación de estudiantes mentores constituido durante una investigación realizada en el marco de un programa universitario de mentorado estudiantil, ofrecido por la Universidad de Ottawa. Al elaborar este sistema de referencia tomamos en consideración las representaciones de la primera generación de estudiantes mentores que habían acompañado a otros estudiantes durante el año académico. Los resultados demuestran la importancia que tiene la creación de un espacio reflexivo en donde los mentores apoyados por otros expertos analizan, comparan y revisan las modalidades de acompañamiento privilegiadas. Esta capacitación se inscribe en la perspectiva socio-constructivista del aprendizaje y tiene como telón de fondo el acompañamiento, realizado a través la práctica reflexiva y el acompañamiento meta cognitivo.

Introduction

Cet article s'intéresse aux représentations de la première cohorte d'étudiants mentors de l'Université d'Ottawa ayant accompagné des étudiants de première année aux prises avec des défis d'adaptation au milieu. Nous examinons les représentations des mentorsⁱ sous l'angle de la formation qu'ils jugent requise pour améliorer l'exécution de leur pratique. Le but visé est de développer, à partir de leurs représentations, un référentiel de formation de mentors. Le présent article expose la problématique pour ensuite mettre l'accent sur la collecte de données et l'analyse des résultats effectuées notamment grâce à l'analyse de construits individuelle et de groupe. Il en ressort que les mentors proposent une démarche de formation similaire à ce que propose l'analyse de construits, soit une démarche favorisant la co-construction de sens inscrite dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage.

Problématique et recension des écrits

Alors qu'il y a une trentaine d'années, l'accès à des études universitaires n'était réservé qu'à l'élite intellectuelle et qu'à certaines classes sociales, aujourd'hui les universités des pays occidentaux se sont démocratisées, ouvrant leurs portes à un nombre croissant d'étudiants jusque-là exclus des études supérieures (Alava, 2000; Baudrit, 2000; Danner, Kemf et Rousvoal, 1999; Doray, 1997; Langevin et Villeneuve, 1997; Noël et Parmentier, 1998; Romainville, 2000). Toutefois, cette démocratisation de l'accès à l'enseignement universitaire ne se fait pas sans heurts (Alava, 2000). Moins bien préparés que leurs prédécesseurs à rencontrer les exigences de l'université, plusieurs nouveaux étudiants vivent des problèmes d'adaptation importants qui s'expriment, entre autres, par des taux d'échec et d'abandon élevés, soit de l'ordre de 30 à 40 % chez les étudiants de première annéeⁱⁱ (Langevin et Villeneuve, 1997; Romainville, 2000).

Pour freiner cette triste situation, l'université n'a d'autre choix que la mise en place de mesures d'appui visant l'intégration et la réussite des étudiants dans les premiers cycles universitaires. Parmi ces mesures d'appui, la littérature souligne que l'entraide par les pairs a des effets positifs indéniables chez les étudiants en difficulté, aussi bien sur le plan cognitif, affectif que social (Dumazedier, 1996; Rodger et Tremblay, 2003; Schmidt, Marks et Derrico, 2004; Topping, 1996, Wallace, Abel et Ropers-Huilman, 2000). Aux prises avec l'abandon scolaire et l'échec des nouveaux étudiants et soucieuse de faciliter leur adaptation et leur intégration académique, l'Université d'Ottawa a choisi d'instaurer un programme d'entraide par les pairs

-
- i. Afin d'alléger le texte, le terme *mentor* est utilisé en remplacement du terme *étudiant mentor*.
ii. Le pourcentage d'abandons et d'échecs de l'enseignement supérieur varie d'un pays à l'autre en fonction de la présence ou non de mécanismes de sélection. Ainsi, dans les systèmes universitaires généralement peu sélectifs à l'entrée, tel que cela se présente en Belgique francophone, le taux d'échec est d'environ 60 %. En France, c'est 40 % des étudiants qui n'obtiennent pas leur diplôme, alors qu'en Suisse, ce nombre se situe entre 25 % et 30 %, un pourcentage comparable à celui qui prévaut au Canada, soit entre 20 et 30 % (Grayson et Grayson, 2003).

appelé *mentorat étudiant*, comme modalité d'accompagnement des étudiants de première année au sein de ses différentes facultés. Cette décision de mettre de l'avant le mentorat étudiant, plutôt que du tutorat orienté sur la maîtrise des contenus comme cela prévaut dans plusieurs universités occidentales (Barnier, 2001; Baudrit, 2000), repose sur le fait que l'Université d'Ottawa privilégie une formule d'accompagnement qui vise, outre l'aide à la maîtrise des contenus, le développement de stratégies d'apprentissage à utiliser pour la réussite scolaire ainsi que tout support visant à renforcer la motivation et l'engagement dans les études. Au-delà d'un tutorat sur le plan du contenu, le travail de mentorat vise le soutien personnel, la résolution de problèmes et le développement de stratégies d'apprentissage appropriées au contexte universitaire.

Consciente du fait que les formules d'entraide par les pairs apparaissent grandement tributaires de la qualité de la formation dont bénéficient les étudiants pour assurer le succès de l'accompagnement offert à leurs pairs (Baudrit, 2000; Leung et Bush, 2003; Mann, 1998; Noël et Romainville, 1998; Wilson, 1994), l'Université d'Ottawa désigne des personnes-ressources aux différents programmes de mentorat afin qu'elles assurent la formation et le suivi des mentors. Or, comme le mentionnent Rodger et Tremblay (2003), le mentorat étudiant pour les étudiants de premier cycle universitaire en est à ses balbutiements.ⁱⁱⁱ Des dissensions persistent, entre les auteurs, quant à la définition du rôle des mentors et ce, de manière encore plus marquée en milieu postsecondaire (Fullerton et Malderez, 1998). Alors qu'au début des années 1990, Jacobi (1991) soulevait la nécessité de définir et de conceptualiser le mentorat, Rodger et Tremblay (2003) constatent que plus d'une décennie s'est écoulée sans qu'une telle définition ait été arrêtée. Alors que certains auteurs (Fullerton et Malderez, 1998) préconisent un accompagnement offert par des professionnels, d'autres (Palkiewicz, 1997; Noël et Romainville, 1998; Romainville 2000; Topping, 1996; Wilson, 1994) estiment que l'accompagnement doit être effectué davantage par un pair et réalisé en situation individuelle ou de groupe restreint. Ces auteurs précisent que devant le flou que vivent plusieurs étudiants de première année, « la congruence cognitive qui peut exister entre un jeune étudiant en phase d'affiliation et un pair un peu plus âgé qui vient de réussir permet que se développent des relations franches et conviviales qui participent à l'accueil, au soutien et à l'insertion de l'étudiant débutant » (Romainville, 2000, p.95).

De la même manière que des dissensions existent au regard de la définition du mentorat, la littérature démontre qu'il existe également de grandes disparités d'approches d'une institution à l'autre en ce qui a trait à la formation des mentors (Baudrit, 2000; Barnier, 2001; Palkiewicz, 1997). Ces disparités touchent aussi bien les contenus de formation (Habley, 1988; Palkiewicz, 1997) que les approches pédagogiques préconisées, lesquelles sont réparties sur un continuum allant de dispositifs classiques (manuels de référence, informations concernant les stratégies d'études et l'accompagnement) à des dispositifs plus éclectiques (cours, manuels de

Alors que certains auteurs préconisent un accompagnement offert par des professionnels, d'autres estiment que l'accompagnement doit être effectué davantage par un pair et réalisé en situation individuelle ou de groupe restreint.

iii. Ce n'est que récemment que le mentorat est devenu une mesure d'accompagnement pour des étudiants de premier cycle afin d'accroître la qualité de leur éducation et leur rétention (Allen, Russell, Maetzke, 1997; Cohen et Galbraith, 1995; Jacobi, 1991).

stage, coformation en groupe, séances de tutorat filmées, jeux de rôle, etc.) qui préconisent, comme le mentionne Baudrit (2000), l'utilisation d'une panoplie de mesures d'évaluation et de rétroaction menant à une accréditation.

Par ailleurs, bien que plusieurs auteurs (Leung et Bush, 2003; Noël et Romainville, 1998; Wilson, 1994) reconnaissent l'importance de la formation pour faire en sorte que les pratiques tutoriales se passent bien et pour donner des balises quant au rôle et à la pratique de celui qui accompagne, peu de chercheurs font appel aux mentors (étudiants, professionnels) pour identifier leurs représentations quant à leurs besoins en matière de formation. Puisque la qualité de l'accompagnement (Gerbier et Sauvaître, 2003; Noël et Romainville, 1998) et des besoins en termes de formation peut varier considérablement d'une personne à l'autre et dépend notamment de chaque individu qui développe « à partir de ses nombreuses expériences, un vaste répertoire de connaissances à propos d'objets, de situations, de personnes, d'événements et de phénomènes se traduisant par la construction de représentations ou de *schémas* » (Legendre, 1998, p.168), nous avons voulu prendre en compte ce répertoire de connaissances des mentors en examinant, au terme de leur première année d'expérience, leurs besoins en matière de formation. Cet objectif commande un type de recherche dite recherche collaborative.

Méthodologie

La présente recherche s'inscrit dans la perspective de la recherche collaborative telle que définie par Bourassa, Bélair et Chevalier dans le présent numéro. En effet, en mettant de l'avant l'expérience individuelle, cette recherche sollicite les participants dans un processus de réflexion en vue de co-construire ensemble une définition du mentorat étudiant^{iv}, ses finalités et par conséquent, les besoins d'accompagnement des mentors étudiants. Cette co-construction renvoie au concept de représentations dans le sens de phénomènes individuels ou collectifs qui, par définition, mettent à contribution « l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensées, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liées » (Jodelet, 1991, 36-37). Souvent élaborées « par l'activité langagière des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques et de leurs discours au sein de l'hétérogénéité » (Anadón et Gohier, 2001, p.30), les représentations des étudiants mentors sont sollicitées en deux temps. Un premier temps, en individuel, mobilise chaque mentor dans un processus qui l'amène à définir le sens qu'il donne à son métier et à la formation qu'il souhaite recevoir. Dans un second temps, en situation de groupe, ces mêmes mentors sont réunis pour co-construire un sens consensuel au regard de ces deux mêmes éléments.

iv. Le présent article examine un seul des deux volets étudiés dans cette recherche, soit celui de la formation souhaitée par les mentors. Pour plus d'information sur le volet relatif à la définition du mentorat étudiant, voir Phillion 2005.

Les participants à la recherche

Les 32 mentors des cinq programmes de mentorat instaurés au cours de l'année 2002-2003 à l'Université d'Ottawa ont été pressentis pour participer au projet de recherche. Quatorze mentors répartis dans quatre de ces programmes ont accepté de participer. Il s'agit des mentors du programme de la Faculté des sciences sociales et de la Faculté des arts (So-Art), du programme de la Faculté des sciences (Sciences), celui de la Faculté des sciences de la santé (Santé) et enfin, du Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires (CARTU).

Instruments de collecte des données

Dans la présente recherche, quatre outils représentant autant de temps de collecte de données ont été utilisés. Les quatre outils sont un questionnaire (annexe 1) de 11 items ouverts inspirés d'un questionnaire utilisé en pédagogie universitaire (Bélaïr, 1999)^v, une entrevue semi-structurée, une analyse de construits personnels (Kelly, 1955) et une analyse de construits de groupe. Ces quatre outils ont fait l'objet d'une analyse et d'une interprétation *avec et pour* les participants au fur et à mesure de la collecte de données pour ainsi favoriser une démarche itérative et rétroactive participante. À titre d'exemple, le questionnaire et l'entrevue ont permis aux participants de générer une première réflexion sur leurs pratiques du mentorat étudiant pendant que l'analyse de construits personnels leur permettait d'approfondir davantage leur réflexion. Puis, afin de tenir compte des enjeux spécifiques à chacun des quatre programmes étudiés, quatre analyses de construits de groupe ont été effectuées avec les participants pour faire émerger des objets consensuels relatifs à leurs besoins en matière de formation. Puisque les fondements théoriques et pratiques relatifs à l'analyse de construits sont décrits dans l'article de Bourassa, Phillion et Chevalier (dans le présent numéro), la section qui suit s'attarde à préciser simplement la façon dont ces outils de collecte ont été utilisés en mettant l'accent sur l'utilisation de la grille répertoire effectuée d'abord en individuel, ensuite en groupe.

L'utilisation de la grille répertoire

La grille répertoire a été utilisée afin de faire émerger un cadre de référence du système de connaissances, voire du système sémantique des participants (Gaines et Shaw, 2004). Puisque l'analyse du questionnaire et de l'entrevue a précédé l'analyse de construits personnels, nous avons, pour chacun des participants, fait émerger une liste d'éléments tirés de ces deux outils, qui leur a été proposée pour amorcer leur analyse de construits personnels. À partir de cette liste, chaque participant a été invité à identifier, à modifier et à ajouter d'autres éléments ou à en éliminer en répondant à la question suivante : Quels sont les éléments de formation dont les mentors ont besoin?

Une fois la liste d'éléments arrêtée, chaque participant a été invité à regrouper en piles les éléments similaires et à identifier chaque pile par un terme générique

v. Il s'agit d'un questionnaire conçu dans le cadre de la formation continue des enseignants en vue de favoriser une réflexion sur leur rôle.

représentatif de tous les éléments. Une fois les éléments ainsi nommés, chaque participant a été convié, par un processus d'élicitation triadique (voir article de Bourassa, Phillion et Chevalier), à faire émerger les construits qui permettent de caractériser ces éléments. Ainsi, à partir de cette énumération d'éléments placés dans une première rangée (tableau 1), une première pige aléatoire d'une triade (ex. : *Soutien émotionnel*, *Style d'apprentissage*, *Définir rôle du mentor*) de ces éléments est effectuée. Le participant élabore ses construits en repérant, au sein de cette triade, quels deux éléments vont ensemble (par exemple, un groupe de mentors associe ensemble *Soutien émotionnel* et *Définir rôle du mentor*) et en nommant quelle caractéristique (quel construit) distingue ces deux éléments du troisième (dans l'exemple, ce groupe détermine que ces deux éléments sont *plus importants*). Chaque fois qu'une caractéristique est ainsi nommée, le participant doit identifier la caractéristique opposée (dans l'exemple qui nous concerne, le choix est *moins important*) qui qualifie avec justesse l'élément qui a servi d'opposé (ex. : *Style d'apprentissage*). Cette démarche qui sert à distinguer les similitudes et les différences permet l'élaboration d'un construit bipolaire (première colonne) qui est par la suite appliqué à chacun des éléments. Dans l'exemple ci-dessus, le premier construit élaboré est *Plus important / Moins important*. Le tableau 1 présente un exemple d'une analyse de construits effectuée avec un mentor. Tous les éléments sont présentés à l'horizontale alors que les construits sont placés à la verticale.

Tableau 1. **Exemple : Analyse de construits effectuée avec un mentor sous forme de grille répertoire**

Termes génériques (éléments) Construit (1 à 9)	Soutien émotionnel	Stratégies d'apprentissage	Style d'apprentissage	Définir rôle du mentor	Formation interactive	Aspects organisationnels	Connaître ressources de l'université
Plus important (1) Moins important (9)	1	4	8	1	3	5	3
Expert (1) Non expert (9)	2	4	3	4	4	2	2
Dimension affective (1) Dimension cognitive (9)	1	5	5	6	5	9	6
Long terme (1) Court terme (9)	2	3	9	8	1	8	7
Début (1) Plus tard (9)	3	3	6	1	2	1	4

Une fois toutes les analyses de construits personnels terminées, nous avons examiné les résultats pour laisser émerger les éléments et les construits communs pouvant servir à réaliser les analyses de construits de groupe. Deux experts en

analyse de construits ont contribué à préciser les modalités de l'analyse. Celle-ci a consisté à comparer chacune des analyses de construits personnels afin d'arriver à une uniformisation nominale des éléments et des construits ainsi qu'à une réduction de leur nombre en fonction des trois critères suivants : la récurrence des éléments et des construits, la vérification de la concordance avec les terminologies issues de la littérature relative à l'accompagnement dans le domaine de l'éducation, et enfin, la vérification que les éléments ou les construits présentaient suffisamment de similarité pour pouvoir être jumelés sous un seul et même terme. À titre d'exemple, nous avons regroupé les éléments *Relation d'aide*, *Soutien personnel* et *Soutien émotionnel* sous l'expression *Relation d'aide*. À l'issue de ce processus d'analyse, ce sont respectivement neuf éléments (neuf termes génériques) représentant ainsi les objets de formation ainsi que cinq construits qui ont émergé (tableau 2). Ces termes génériques et ces construits ont été retranscrits sous forme de grille répertoire pour effectuer les analyses de construits réalisées avec chacun des quatre groupes. Ces analyses de construits de groupe se présentent comme autant d'objets consensuels puisque chacun des groupes a pu renégocier, rejeter ou conserver l'un ou l'autre des termes ainsi que les construits proposés. Ce travail consensuel a ainsi contribué à minimiser les biais et à assurer une plus grande crédibilité à l'analyse des résultats.

Analyse de construits de groupe

La grille répertoire (tableau 2) présente les termes génériques et les construits devant servir aux analyses de construits de groupe. Précisons que chacun de ces termes est associé à une série d'éléments (annexe 2)^{vi} les définissant. Ils ont été retenus lors du processus d'uniformisation et de réduction susmentionné.

vi. L'annexe 2 présente les neuf termes génériques retenus pour l'analyse de construits de groupe en regroupant, sous chaque terme, les éléments tels que nommés par chacun des participants lors de leur analyse de construits. Ces termes constituent donc des objets (des contenus) de formation. Par ailleurs, afin de faciliter la lecture du texte, les termes *objet* et *contenu* sont utilisés de manière interchangeable pour désigner ce qui est relatif à la formation.

Tableau 2. **Tableau ayant servi à l'élaboration des analyses de construits de groupe portant sur la formation**

Termes génériques (éléments)	Rôle du mentor	Stratégies d'apprentissage	Style d'apprentissage	Stratégies rédaction	Ressources de l'université	Aspects organisationnels	Relation d'aide	Formation interactive/partage d'expériences	Stratégies d'autoévaluation/de réflexion
Construit (1 à 9)									
Plus important/ Moins important									
Préalable /Ultérieure									
Ponctuelle /Continue									
Experts /Mentors									
Théorique /Pratique									

À quel point considérez-vous que la grille de groupe est fidèle à vos propres représentations?
Non représentative 1 2 3 4 5 6 7 Très représentative

Cette grille répertoire a été utilisée pour procéder à l'analyse de construits réalisée avec chacun des quatre groupes. Cette grille présente, à l'horizontale, tous les termes génériques devant être examinés par les participants en relation avec les construits présentés à la verticale. D'abord, chaque participant devait lire attentivement les feuilles contenant les éléments inhérents aux termes génériques (annexe 2), afin de bien saisir leur sens et de connaître les éléments précis associés à chacun des termes. Ensuite, les participants ont procédé individuellement à la désignation des valeurs (de 1 à 9) sur leur grille respective. Enfin, les participants ont déterminé, par voie de négociation durant laquelle ils justifient leur décision, les valeurs attribuées à chaque élément en fonction de chaque construit. Par cette négociation, ils doivent arrêter une valeur consensuelle qui est consignée sur la grille répertoire de groupe. Toutes les discussions, voire toutes les réflexions des participants qui ont mené à l'attribution des valeurs, ont permis de faire émerger leurs représentations. À ce titre, ce ne sont pas que les construits eux-mêmes positionnés sur un axe dichotomique (1 à 9) qui furent considérés lors du traitement des données, mais davantage la logique discursive du processus sous-jacent à leur élaboration.

Finalement, l'analyse a été accomplie en compilant les annotations des valeurs attribuées par les quatre groupes de participants. Le tableau 3 a servi à réviser toutes les annotations (valeurs de 1 à 9) attribuées par les quatre groupes de participants pour chacun des construits (présentés à la verticale) en lien avec chacun des termes génériques (présentés à l'horizontale). Outre l'utilisation des tableaux, le *verbatim*

ayant pris place en cours de discussion lors du processus d'attribution des valeurs a aussi été colligé.

Tableau 3. **Analyse de construits de groupe portant sur la formation : valeurs attribuées par les 4 groupes**

Termes génériques	Construits	Plus important (1) Moins important (9)	Préalable (1) Ultérieure (9)	Ponctuelle (1) Continue (9)	Experts (1) Mentors (9)	Théorique (1) Pratique (9)
So-Art : G1* Sciences : G2 Santé : G3 CARTU : G4		G1 G2 G3 G4 ↓ ↓ ↓ ↓	G1 G2 G3 G4 ↓ ↓ ↓ ↓	G1 G2 G3 G4 ↓ ↓ ↓ ↓	G1 G2 G3 G4 ↓ ↓ ↓ ↓	G1 G2 G3 G4 ↓ ↓ ↓ ↓
Rôle du mentor		1 1 1 2	1 1 1 1	1 2 2 2	5 5 5 3	5 5 5 2
Stratégies d'apprentissage		2 3 2 4	5 3 3 4	8 7 8 3	3 5 3 4	5 5 5 4
Style d'apprentissage		2 5 2 4	4 5 2 4	6 1 2 1	3 5 3 2	5 5 5 4
Stratégies de rédaction		2 9 3 1	5 9 4 2	8 1 3 8	3 1 3 2	5 1 4 4
Ressources de l'université		2 3 2 6	1 3 2 6	2 4 2 2	3 1 3 2	5 1 5 2
Aspects organisationnels		2 4 1 6	1 2 1 7	2 1 2 2	5 5 3 2	5 5 3 4
Relation d'aide		1 1 1 2	2 2 1 3	8 7 8 3	3 4 3 5	5 7 7 7
Formation interactive/ Partage d'expériences		2 2 1 2	2 3 1 3	9 9 9 9	5 5 5 5	5 5 5 5
Stratégies d'autoévaluation/ de réflexion		2 3 1 3	3 3 1 3	8 4 4 3	5 4 3 3	5 5 5 5

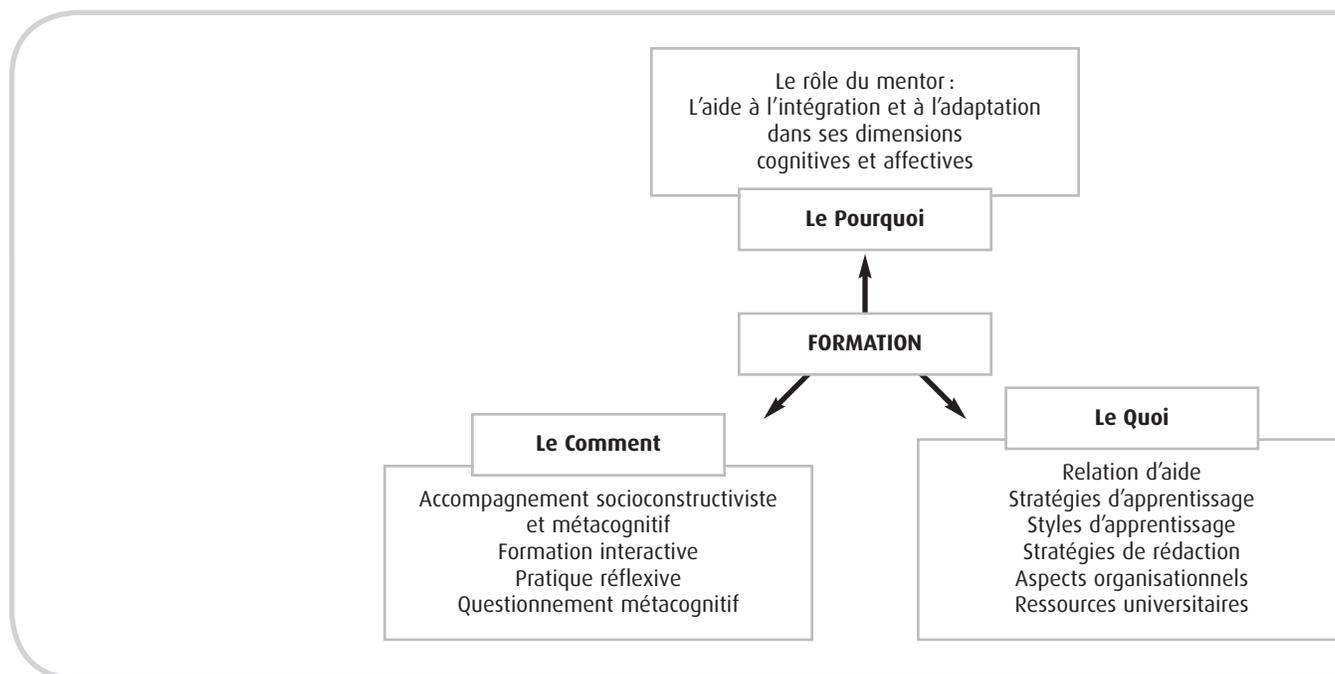
* G1 : Mentors de la Faculté des sciences sociales et des arts
G2 : Mentors de la Faculté des sciences
G3 : Mentors de la Faculté de la santé
G4 : Mentors du Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires

Analyse et interprétation des résultats

L'éclairage fourni par cette collecte de données multiples révèle que les mentors reconnaissent sans contredit l'importance d'une formation pour répondre aux multiples besoins des étudiants qui requièrent leur soutien, notamment pour s'intégrer et s'adapter à l'université. La présente partie expose la façon dont les mentors se représentent les caractéristiques de cette formation, caractéristiques qui servent de base au référentiel de formation d'étudiants mentors présenté, ci-dessous, dans la figure 1. À l'examen de cette figure, on constate que trois catégories ont émergé lors

du processus d'interprétation, soit la dimension justificative (le pourquoi), la dimension formelle (le quoi) et enfin, la dimension fonctionnelle de la formation (le comment). Ces catégories sont exposées une à une avec leurs objets correspondants.

Figure 1. **Les trois dimensions de la formation : justificative, formelle et fonctionnelle**



La formation des étudiants mentors : justification

À l'instar de nombreux chercheurs (Baudrit, 2000; Devlin, Davis et Andrews, 1998; Mann, 1998; Romainville, 2000; Wilson, 1994), les mentors conviennent qu'une formation demeure un enjeu de la réussite d'un programme de mentorat étudiant. À la lecture des représentations inhérentes au construit *Plus important / Moins important*, il ressort que les quatre groupes de mentors considèrent la formation comme étant très importante, particulièrement en ce qui a trait à la *relation d'aide* et au besoin de préciser le *rôle du mentor*. Selon eux, définir ce dernier est d'autant plus nécessaire que ses particularités sont intimement liées aux caractéristiques de la formation.

Rôle du mentor

Les mentors indiquent clairement que la démarche de formation doit leur permettre de définir leur rôle et d'en préciser les balises et les limites. C'est en tentant de caractériser ce rôle que chaque groupe de mentors a été amené à prendre la juste mesure de sa complexité. Essentiellement, il ressort de leurs résultats (valeurs accordées), comme en font foi leurs discussions sur ces résultats, que leur rôle se situe au point d'intersection des besoins personnels des étudiants et de leurs caractéristiques cognitives et affectives. Bien qu'ils pensent pouvoir définir leur rôle à

l'intérieur d'une seule rencontre, trois groupes considèrent qu'ils peuvent devoir y revenir au cours du semestre pour s'ajuster en fonction de l'expérience acquise en cours d'année et selon les besoins des étudiants, lesquels peuvent varier considérablement. Or, c'est surtout en prenant conscience de l'importance de la dimension affective dans l'accompagnement des étudiants que les mentors constatent l'importance de définir leur rôle et ses limites. Cette réflexion les a aussi incités à constater l'étendue des aptitudes, habiletés et connaissances à posséder ou à acquérir par la formation, constat qui a d'ailleurs participé à mettre en exergue l'importance de leur rôle. Afin de préciser les attributs de la formation, la prochaine section examine les objets de formation que les mentors jugent nécessaires pour mieux assumer leur rôle. Il s'agit de la dimension formelle de la formation.

La formation des étudiants mentors : dimension formelle

En ce qui concerne les objets de la formation, on constate que les quatre groupes effectuent deux types de regroupements, le premier visant à obtenir de l'information et le second, à participer activement au processus de formation. Les contenus relatifs au premier regroupement concernent essentiellement les *aspects organisationnels* et la *connaissance des ressources de l'université*. Ceux relevant du deuxième type renvoient à des contenus qui s'inscrivent davantage dans une démarche interactive, voire de pratique réflexive. Il s'agit des contenus relatifs à la *relation d'aide*, aux *stratégies d'apprentissage*, aux *stratégies de rédaction*, ainsi qu'au *style d'apprentissage*. Dans la section qui suit, les contenus relatifs au premier type de formation sont d'abord exposés, suivis des contenus propres à la démarche de formation interactive.

Aspects organisationnels et ressources de l'université

Les *aspects organisationnels* soulevés par les mentors (voir annexe 2) réfèrent à ce que Kerr, Schulze et Woodward (1995) désignent comme étant les composantes ou les conditions essentielles à l'implantation et à la réussite d'un programme de mentorat. Il s'agit donc de tout ce qui touche au fonctionnement du programme de mentorat et aux ressources complémentaires telles que les lieux de rencontre pour la formation et pour les rencontres entre les mentors et les mentorés, les ressources matérielles ainsi que la promotion et l'évaluation du programme. De prime abord, il ressort à l'examen des résultats (tableau 3) qu'il existe des dissensions en ce qui a trait à l'importance et au degré de priorité accordés aux *aspects organisationnels*. Cependant, à l'examen de leurs propos, on constate que les quatre groupes estiment qu'il s'agit d'informations importantes à obtenir préalablement à leur démarche de formation.

Dans un même ordre d'idées, les mentors considèrent que les connaissances relatives aux ressources de l'université s'acquièrent davantage sous forme d'information que de formation. Ces informations jugées importantes semblent pouvoir s'acquérir par transmission à l'intérieur d'une ou de deux rencontres gérées par des experts. Par ailleurs, les mentors semblent distinguer clairement le fait de connaître les ressources de l'université et le fait de savoir comment y référer des étu-

dians, notamment lorsqu'il s'agit de référer au Service de Counselling. Cette distinction rejoint les propos de Boyle (1998) qui précise que le mentor doit non seulement savoir poser ses limites, mais aussi être à même de savoir comment référer à d'autres services. On constate que *apprendre à référer* est intégré sous *Relation d'aide* (annexe 2), laquelle s'inscrit dans un dispositif de formation interactive.

Relation d'aide

Les contenus de formation relatifs à la relation d'aide sont considérés comme étant très importants voire indispensables, par tous les groupes. Pour les mentors, la relation d'aide constitue un enjeu essentiel de l'accompagnement puisqu'ils estiment qu'indifféremment de l'objet d'accompagnement, la dimension émotionnelle est omniprésente. Les discussions à ce sujet sont déterminantes pour chacun des mentors. Ils réalisent que l'apprentissage nécessite un climat affectif sécurisant et qu'il n'existe pas de coupure entre l'affectif et le cognitif. Ce point reste vrai quelles que soient les visées de l'accompagnement offert, qu'il s'agisse des stratégies relatives à la gestion du temps ou à la préparation aux examens, des stratégies pour contrer les situations d'échec ou encore des problèmes personnels. De plus, puisque la relation d'aide est un sujet qui englobe plusieurs contenus (annexe 2), trois groupes de mentors considèrent que la formation qui y est associée doit s'inscrire dans un dispositif de formation *continue* et sous forme d'études de cas. Seuls les mentors du CARTU^{vii} estiment que la relation d'aide s'inscrit dans une démarche de formation plus ponctuelle que continue. Par ailleurs, les quatre groupes reconnaissent qu'il s'agit d'un contenu de formation qui doit impliquer des *experts*, lesquels doivent favoriser le jumelage de la *théorie* et de la *pratique* en mettant l'accent sur cette dernière. À cet égard, les mentors de Santé précisent qu'il est important d'apprendre comment et quoi faire, ce qui peut être appris par l'entremise de jeux de rôles ou encore selon le CARTU, en discutant de cas vécus. Boyle (1998) considère d'ailleurs que ces activités favorisent la mise en application de techniques et d'habiletés nouvellement acquises en offrant une rétroaction immédiate.

L'examen des nombreux contenus sous-jacents à la relation d'aide (annexe 2), souligne l'importance de favoriser une formation étalée sur plusieurs rencontres qui devra prendre en compte la détresse des étudiants et favoriser des mesures liées à la prévention du suicide et à l'accompagnement en situation de crise. Pour ces situations, les mentors veulent surtout apprendre à référer adéquatement les étudiants. Les auteurs (Baudrit, 2000; Wunsch, 1994) qui estiment que la relation d'aide doit absolument faire partie de la formation des mentors mentionnent qu'effectivement les raisons pour lesquelles les étudiants requièrent de l'aide peuvent être multiples et inclure la référence à un spécialiste. En général, les universités qui offrent une formation en relation d'aide proposent essentiellement le même contenu que celui relaté par les mentors en ajoutant des éléments liés à la gestion du stress, à l'anxiété ainsi

vii. Puisque les mentors du CARTU ont comme rôle principal l'aide à la rédaction, leur représentation du mentorat se distingue sensiblement de celle des trois autres groupes de mentors qui définissent leur pratique de façon plus globale.

Pour les mentors, la relation d'aide constitue un enjeu essentiel de l'accompagnement puisqu'ils estiment qu'indifféremment de l'objet d'accompagnement, la dimension émotionnelle est omniprésente.

qu'à la motivation (Baudrit, 2000; Devlin *et al.*, 1998). Les mentors mentionnent ces éléments, mais ils le font sous l'élément *Stratégies d'apprentissage*.

Stratégies d'apprentissage, styles d'apprentissage et stratégies de rédaction

Cette section porte à la fois sur les stratégies d'apprentissage, sur les styles d'apprentissage et sur les stratégies de rédaction. Bien que distincts, ces trois objets de formation sont traités en parallèle parce que les mentors en ont discuté de manière concomitante pour distinguer leurs similitudes et leurs différences.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, les quatre groupes de mentors considèrent qu'il s'agit d'un objet relativement important puisqu'ils sont d'avis que les étudiants démontrent des lacunes à l'égard du développement et de l'utilisation de stratégies diverses (annexe 2), ce qui est d'ailleurs confirmé par plusieurs chercheurs (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996; Ruph et Hrimech, 2001; Saint-Pierre, 1991). Ces derniers les catégorisent en stratégies affectives, cognitives, de gestion des ressources ou métacognitives. À l'exception du CARTU, trois groupes estiment qu'il s'agit d'un objet de formation qui doit être examiné sur plusieurs rencontres étant donné la variété des stratégies d'apprentissage qu'il comporte. À l'examen de la liste des éléments compris sous *Stratégies d'apprentissage* (annexe 2), on remarque que les contenus correspondent aux stratégies affectives, cognitives et de gestion des ressources. Les stratégies métacognitives si essentielles en situation d'apprentissage (Mann, 1998; Noël et Parmentier, 1998; Romainville, 2000) sont absentes de cette liste. C'est par l'entremise des *Stratégies d'autoévaluation / de réflexion* que les mentors indiquent vouloir apprendre à aider les étudiants à développer des stratégies qui semblent correspondre à la catégorie des stratégies métacognitives. Celles-ci concordent donc avec la dimension fonctionnelle (le comment) de la formation. Enfin, les mentors estiment que les stratégies d'apprentissage doivent devenir partie intégrante de la formation et ce, avec l'appui d'un *expert* qui, tout en favorisant une démarche *interactive*, jumelle le contenu *théorique* à des situations *pratiques*.

Des considérations similaires apparaissent en ce qui a trait aux *styles d'apprentissage*. De fait, ce qui distingue le plus les *stratégies d'apprentissage* des *styles d'apprentissage*, c'est que ce dernier objet peut, selon les quatre groupes, faire partie d'une formation *ponctuelle*, voire d'une seule rencontre. Bien que les mentors ne commentent pas les raisons qui les amènent à allouer aussi peu de temps à l'étude des styles d'apprentissage, les discussions qui ont eu cours pour en préciser sa valeur en tant qu'objet de formation les amènent à conclure qu'il s'agit d'un contenu de formation important, mais qu'ils ne savent pas distinguer le concept *style d'apprentissage* du concept *stratégie d'apprentissage*. Ce constat se traduit d'ailleurs par le désir explicite de clarifier, par l'entremise d'une formation, en quoi consistent ces deux concepts. Ce dernier point renvoie à la perspective préconisée par Bourgeois (2003) lorsqu'il est question d'*approche d'étude*.

Enfin, en ce qui concerne les *stratégies de rédaction*, les avis sont partagés. Encore une fois, seul le groupe du CARTU se distingue des autres groupes en précisant que les stratégies relatives à la rédaction des travaux universitaires sont à la fois préalables, plus importantes et qu'elles requièrent une formation continue. À

les mentors estiment que les stratégies d'apprentissage doivent devenir partie intégrante de la formation et ce, avec l'appui d'un *expert* qui, tout en favorisant une démarche *interactive*, jumelle le contenu *théorique* à des situations *pratiques*.

Les stratégies d'apprentissage et les styles d'apprentissage doivent nécessairement faire partie d'une formation de mentors. En ce qui concerne les stratégies d'écriture, elles sont indispensables pour les domaines scolaires où le *savoir écrire* constitue une compétence fortement sollicitée.

l'opposé, le groupe des Sciences estime que ces stratégies sont les moins importantes et qu'elles ne requièrent qu'une formation ponctuelle et ultérieure aux autres contenus de formation. Cette forte dissension s'explique par le fait que les mentors des Sciences estiment n'avoir que peu ou pas de textes à rédiger, alors que les mentors du CARTU travaillent essentiellement avec des étudiants qui doivent approfondir leurs connaissances relatives à la rédaction des travaux universitaires. Cette dissension marquée entre le groupe de Sciences et celui du CARTU a d'ailleurs amené ces derniers à réaliser qu'ils se distinguent suffisamment des autres groupes pour proposer d'être dorénavant considérés comme des *conseillers en rédaction*. Le groupe du CARTU est également d'avis que sa formation doit, tout en mettant l'accent sur la rédaction, continuer de porter sur la diversité des contenus offerts aux mentors. En contrepartie, la réflexion ayant eu cours durant l'analyse de construits a permis aux mentors des Sciences d'envisager qu'une formation en rédaction puisse être pertinente pour les étudiants qui souhaitent entreprendre des études supérieures. Pour leur part, les mentors de So-Art estiment qu'il s'agit d'un objet de formation aussi important que les *stratégies d'apprentissage*, alors que les mentors de Santé y accordent une valeur légèrement moindre.

En somme, les stratégies d'apprentissage et les styles d'apprentissage doivent nécessairement faire partie d'une formation de mentors. En ce qui concerne les stratégies d'écriture, elles sont indispensables pour les domaines scolaires où le *savoir écrire* constitue une compétence fortement sollicitée. Par ailleurs, les préoccupations des quatre groupes de mentors se rejoignent lorsqu'il s'agit de définir quelle démarche de formation à privilégier. Il apparaît clairement que tous s'entendent pour favoriser non pas une formation de type frontal propre au milieu universitaire mais bien une formation interactive socio-construite.

La formation des étudiants mentors : dimension fonctionnelle

La démarche de formation préconisée par les mentors semble s'inscrire dans la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage. En effet, deux objets de formation participent à la définir. Il s'agit de *formation interactive/partage d'expériences* ainsi que *stratégies d'autoévaluation/de réflexion*. Selon les mentors, la démarche de formation doit leur permettre d'utiliser leur propre expérience pour s'enrichir mutuellement. Elle doit aussi favoriser une mise à distance de leur expérience pour éviter d'utiliser un type d'accompagnement prescriptif peu propice, selon eux, à rendre les étudiants réflexifs et autonomes face à leur apprentissage.

Formation interactive/partage d'expériences

Ainsi, la démarche de formation à l'accompagnement proposée par les mentors renvoie à une formation qui favorise l'interaction entre pairs et le partage d'expériences. Les quatre groupes de mentors mentionnent son importance en énonçant ce qu'ils entendent par une telle démarche de formation. Essentiellement, les mentors de So-Art décrivent celle-ci comme une *approche axée sur la collaboration, l'échange d'expériences et la construction des connaissances*. Les mentors des Sciences insistent pour que la formation soit orientée sur le *savoir d'expérience et le partage de celui-ci*

entre les mentors. Pour leur part, les mentors de Santé jugent important *d'être actifs dans le processus de formation et de pouvoir se référer à leurs propres expériences de mentors et d'apprenants tout en confrontant celles-ci à celles de leurs pairs.* Enfin, selon les mentors du CARTU, la formation interactive constitue *une façon de procéder, d'apprendre, d'être, de se former et de consolider les apprentissages.*

On constate que leurs propos correspondent à la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, laquelle encourage l'interaction entre pairs afin de favoriser la construction de connaissances (Doly, 1997; Grangeat, 1997; Fourez, Englebert-Lecompte et Mathty, 1997; Jonnaert et Vander Borght, 1999). Cette perspective socioconstructiviste apparaît aussi dans la liste des composantes (annexe 2) qui définissent ce que les mentors entendent lorsqu'ils parlent de formation interactive.

Selon les quatre groupes, une telle formation doit être accompagnée par un expert qui sait jumeler les préoccupations pratiques à des notions théoriques tout en favorisant une participation active des mentors à leur démarche de formation. Cette façon de se représenter la place de l'expert au sein de la formation trouve écho dans la littérature alors que Lafortune et Deaudelin (2001) précisent que l'accompagnateur ne peut se substituer à l'apprenant dans le processus de construction de ses connaissances. À ce titre, le rôle de l'expert accompagnateur consiste à soutenir l'apprentissage et non à le régir. Cette formulation unanime sur le type de formation attendu démontre que les mentors ont le souci non seulement d'approfondir leurs propres connaissances, mais surtout de pouvoir réfléchir sur leurs actions ou leurs interventions posées dans l'accompagnement d'étudiants. Ce désir d'apprendre sur eux-mêmes pour mieux s'investir dans leur rôle apparaît explicitement à l'examen des analyses de construits de groupe qui se trouvent sous le terme *stratégies d'autoévaluation/de réflexion.*

Stratégies d'autoévaluation/de réflexion

La réflexion suscitée à travers tout le processus de collecte de données semble avoir permis aux mentors de poser un regard en profondeur sur les enjeux inhérents à l'accompagnement d'étudiants et de surcroît, sur le type de formation requise pour rencontrer les exigences propres à leurs fonctions telles qu'ils se les représentent. Convaincus de l'importance d'amener les étudiants à devenir autonomes et actifs face à leur apprentissage, les mentors insistent sur l'importance de l'*autoévaluation* et de la *réflexion* chez ces derniers et dans le même ordre d'idées, d'être accompagnés en ce sens pour s'investir eux-mêmes dans un processus de réflexion, lequel semble pouvoir être mis en lien avec la pratique réflexive telle que proposée par Schön (1994). De ce fait, les mentors affichent une double posture. D'une part, ils jugent essentiel d'apprendre à soutenir les étudiants dans le développement d'habiletés essentielles à leur réussite scolaire par une démarche réflexive, voire métacognitive, ce qui correspond à la démarche préconisée par plusieurs chercheurs (Bain, 1997; Grangeat, 1997; Noël, 1997; Tardif, 1997; Romainville, 2000) soucieux d'amener les apprenants à réguler leurs apprentissages. D'autre part, ils conçoivent la nécessité d'être eux-mêmes accompagnés à travers une pratique réflexive et ce, afin de développer leur capacité de s'autoévaluer et de réfléchir à leur pratique de

mentors en se référant aussi à leurs propres expériences d'étudiants. Ainsi, les mentors reconnaissent que pour bien accompagner les étudiants et prendre en compte leur différence individuelle, il est impératif qu'ils comparent leurs propres manières de faire à celles de leurs collègues afin d'examiner d'autres profils d'apprenants que le leur et ainsi pouvoir examiner de nouvelles alternatives, notamment pour l'appui au développement de stratégies d'apprentissage. En somme, en proposant d'instaurer une formation interactive qui leur permette de décrire et d'analyser leur pratique d'accompagnement, d'en examiner l'efficacité et d'être sensibles à la nécessité de l'adapter selon ce qu'ils apprennent en interaction avec leurs pairs, il est permis de croire que les mentors tendent à s'inscrire dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, notamment à travers une démarche de pratique réflexive, voire métacognitive, sur leurs propres manières de faire. Il s'agit donc de favoriser un accompagnement métacognitif qui stimule la réflexion (Lafortune et Deaudelin, 2001).

Conclusion

La pratique réflexive proposée à travers tout le processus de collecte de données et plus particulièrement à travers les analyses de construits a participé à définir la formation souhaitée par les mentors en milieu universitaire. En permettant aux mentors de dialoguer, de rendre explicites leurs connaissances propres au sujet traité et d'en discuter en interaction avec les autres, ils en sont arrivés non seulement à apprendre des autres, mais aussi à co-construire du sens et ainsi, à envisager que la formation idéale ressemble à celle proposée par l'analyse de construits, soit à une pratique réflexive de co-construction de sens.

Cette façon de faire a donc offert aux mentors un espace où co-construire un mode de régulation souple et a permis l'avancée de représentations initiales vers celles qui ont émergé des analyses de construits. Cette avancée contient les balises mêmes d'un référentiel de formation à l'intention des mentors ancré dans les exigences du contexte universitaire. Ce référentiel est marqué par une homogénéité des contenus et de la démarche de formation souhaitée, quel que soit le champ disciplinaire des mentors. Un seul contenu de formation, soit *les stratégies de rédaction*, rencontre de fortes dissensions, lesquelles apparaissent de manière marquée entre le groupe du CARTU et celui des Sciences. On constate que le rôle des mentors du CARTU se rapproche davantage du tutorat méthodologique que du mentorat, qui préconise un accompagnement plus diversifié. Les autres groupes reconnaissent l'importance de travailler dans un espace de dialogue qui répond à la fois à la demande affective et scolaire (disciplinaire et méthodologique) des étudiants et souhaitent une formation qui allie ces deux dimensions. Ils souhaitent également acquérir des connaissances sur *les ressources de l'université*, sur *la relation d'aide*, sur *les stratégies d'apprentissage*, *les stratégies de rédaction*, sur *les styles d'apprentissage* et enfin, sur *les stratégies de réflexion et d'autoévaluation*. En ce qui concerne cette dernière thématique, la recherche donne à voir que les mentors estiment indispen-

sable qu'un expert les accompagne et que cet accompagnement favorise une réflexion critique à la fois sur leur pratique d'accompagnement et leur propre manière d'apprendre afin qu'ils puissent mieux guider les étudiants qui font appel à leur soutien. Ceci explique qu'ils souhaitent que toute situation de formation se fasse de façon interactive pour favoriser le partage de leurs savoirs respectifs et la réflexion critique sur ces savoirs. Leur demande renvoie à la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage qui prend en compte la métacognition dans le sens d'une réflexion posée sur soi comme apprenant et accompagnateur.

Pour permettre à ce référentiel de formation de gagner en force et, éventuellement, de devenir un modèle de formation à l'accompagnement de mentors, il doit faire l'objet d'un travail de validation itérative en situation de formation de mentors et ce, avec tous les partenaires (formateurs et mentors) engagés dans celle-ci. Cette réflexion critique effectuée sur les croyances et les pratiques, réalisée de manière itérative auprès d'autres groupes de mentors, paraît seule susceptible d'assurer une co-construction du métier à la fois rigoureuse et viable. Ce travail pourrait être, entre autres, effectué en utilisant à nouveau l'analyse de construits comme outil de négociation de sens susceptible de soutenir la construction de représentations communes et de contribuer ainsi à la constitution d'une véritable communauté de pratique, tel que le propose Wenger (1998; 2000), réunissant les mentors et les personnes qui les encadrent. Ce travail de groupe effectué en communauté de pratique pourrait également viser à traduire et à mieux définir les objets de formation issus des dimensions formelles et fonctionnelles sous forme de compétences à construire afin que mentors et formateurs œuvrent ensemble vers l'atteinte de savoirs mobilisés en contexte d'action.

Références bibliographiques

- ALAVA, S. (2000). Les profils d'autodirection et les pratiques d'études des étudiants en première année d'université. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXIII, no 1, p. 43-71.
- ALLEN, T.D., RUSSEL, J.A. et MAETZKE, S. (1997). Formal peer mentoring: Factors related to proteges' satisfaction and willingness to mentor others. *Group & Organisation Management*, 22 (4), p. 488-507.
- ANADON, M. et GOHIER, C. (2001). La pensée sociale et le sujet : une réconciliation méthodologique, dans *Les représentations sociales : des méthodes de recherche aux problèmes de société*, sous la direction de Marcel Lebrun. Québec : Les Éditions Logiques, p. 19-42.

- BAIN, D. (1997). La métacognition au banc d'essai de la didactique, dans *La métacognition, un concept utile pour mieux apprendre*, sous la direction de Bernadette Noël et al. Les cahiers du GCR, 33. Neuchâtel : IRDP, p. 27-37.
- BAUDRIT, A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones*. France : L'Harmattan, 192 p.
- BARNIER, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan, 287 p.
- BÉLAIR, L. (1999). *Questionnaire: Mon enseignement préféré*. Document inédit.
- BOULET, A., SAVOIE-ZAJC, L. et CHEVRIER, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 216 p.
- BOURGEOIS, E. (2003). Les styles d'apprentissage en formation : enjeux théoriques, épistémologiques et pratiques, *Savoirs, revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, no 2, p. 31-41.
- BOYLE, M. (1998). Designing training and reward for peer support schemes, dans *Students Supporting Students*, sous la direction de J. Dolan, et A.J. Castley. England : SEDA, p. 33-47.
- COHEN, N. H. et GALBRAITH, M.-W. (1995). *Mentoring adult learners: A guide for educators and trainers*. Malabar (FL) : Krieger, 208 p.
- DANNER, M., KEMPE, M. et ROUSVOAL, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV (2), p. 243-270.
- DEVLIN, W.J., DAVIS, C.S. et ANDREWS, J. W. (1998). Training tutors to be peer mentors, dans *Diversity in Tutoring*, sous la direction de J. Truschel, D. Williams et M. Zenanko. National Tutoring Association : 6th Annual Conference Proceeding, p. 7-14.
- DOLY, A. M. (1997). Métacognition et médiation à l'école, dans *La métacognition, une aide au travail des élèves*, sous la coordination de M. Grangeat et sous la direction de Ph. Meirieu. Paris : ESF, p. 17-58.
- DORAY, P. (1997). La formation continue à l'université : quelques balises pour aujourd'hui demain?, dans *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*, sous la direction de P. Chenard. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 119-135.
- DUMAZEDIER, J. (1996). Autoformation et médiation éducative. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 29, p.1-2.
- FOUREZ, G., ENGLEBERT-LECOMPTE, V. et MATHTY, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, 169 p.
- FULLERTON, H. et MALDEREZ, A. (1998). Introduction: Facets of mentoring in Higher Education, dans *Facets of mentoring in Higher Education*, sous la direction de H. Fullerton. SEDA, vol. 2, paper 103, p. 5-9.

- GAINES, B.R., et SHAW, M.L.G. (2004). *Rep IV: Manual for personal Version 1.00*. Centre for Person-Computer Studies, Cobble Hill, British Columbia.
- GERBIER, Y. et SAUVAÎTRE, H. (2003). Une classification des tutorats. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 43, p.17-29.
- GRANGEAT M. (1997). La métacognition, une clé pour l'apprentissage scolaire réussi, dans *La métacognition, une aide au travail des élèves*, sous la direction de M. Grangeat et P. Meirieu. Paris : ESE, p. 53-172.
- GRAYSON, J.P et GRAYSON, K. (2003). *Research on retention and attrition*. The Canada Millennium Scholarship Foundation, Montréal. www.millenniumscholarship.ca (page consultée en avril 2005).
- HABLEY, W.R. (1988). *The status and future of academic advising*. The ACT National Center for the Advancement of Educational Practices.
- JACOBI, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61, p. 505-532.
- JODELET, D. (1991). *Les représentations sociales*. Collection « Sociologie d'aujourd'hui ». Paris: PUF, 424 p.
- JONNAERT, P. et VANDER BORGHT, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck, 431 p.
- KELLY, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Norton : New York, 1218 p.
- KERR, K.M., SCHULZE, D.R. et WOODWARD, L.E. (1995). Organizationally Sponsored Mentoring, dans *Mentoring: New Strategies and Challenges*, sous la direction de M.W. Galbraith et N.H. Cohen. San Francisco : Jossey-Bass, 66, p. 33-42.
- LAFORTUNE, L. et DEAUDELIN, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec, 232 p.
- LANGÉVIN, L. et VILLENEUVE, L. (1997). *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle*. Montréal : Les Éditions Logiques, 453 p.
- LEUNG, M.-L. et BUSH, T. (2003). Student mentoring in higher education: Hong Kong Baptist University. *Mentoring and Tutoring*, 11(3), p. 263-271.
- LEGENDRE, M.-F. (1998). Apport du modèle de l'équilibration à l'étude de l'apprentissage chez l'adulte, dans *Apprentissage et développement des adultes*, sous la direction de C. Danis et C. Solar. Montréal : Les Éditions Logiques, p. 165- 227.
- MANN, A.F. (1998). A tutor training program that promotes self-directed learning, dans *Diversity in Tutoring*, sous la direction de J. Truschel., D. Williams et M. Zenanko. National Tutoring Association : 6th Annual Conference Proceeding, p. 91-96.

- NÖEL, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck, 250 p.
- NÖEL, B. et PARMENTIER, PH. (1998). De l'élève à l'étudiant, dans *L'étudiant apprenant, Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, sous la direction de M. Frenay, B. Noël, Ph. Parmentier et M. Romainville. Bruxelles : De Boeck, p. 7-15.
- NÖEL, B. et ROMAINVILLE, M. (1998). Accompagner les étudiants, dans *L'étudiant apprenant, Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, sous la direction de M. Frenay, B. Noël, Ph. Parmentier et M. Romainville. Bruxelles : De Boeck, p. 129-148.
- PALKIEWICZ, N. (1997). L'encadrement des étudiants dans le contexte du premier cycle universitaire, dans *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle*, sous la direction de L. Langevin et L. Villeneuve. Montréal : Les Éditions Logiques, p. 27-92.
- PHILION, R. (2005). Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation. Thèse de doctorat, 406 p.
- 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*, 23 (3), p.1-18.
- ROMAINVILLE, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan, 128 p.
- RUPH, F. et HRIMECH, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficience cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (3), p. 595-620.
- SAINT-PIERRE, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, décembre, 5 (2), p. 15-21.
- SCHMIDT, M. E., MARKS, J.L., et DERRICO, L. (2004). What a difference mentoring makes: Service learning and engagement for college students. *Mentoring and Tutoring*, août, 12 (2), p. 205-217.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Éditions Logiques, 418 p.
- TARDIF, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques, 474 p.
- TOPPING, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education. *Higher Education*, 32, p. 321-345.
- WALLACE, D., ABEL, R., et Ropers-Huilman, B. (2000). Clearing a path for success: Deconstructing borders through undergraduate mentoring. *Higher Education*, 24 (1), p. 87-102.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

WENGER, E. (2000). Communities of practice and social learning systems.
Organization, 7(2), p. 225-246.

WILSON, K.B. (1994). The process of developing a new mentoring program poses particular challenges to small institutions with limited resources and special needs students, dans *Mentoring Revisited: Making an Impact on Individuals and Institutions*, sous la direction de M. A. Wunsch. San Francisco: Jossey-Bass, 57, p. 47-52.

WUNSCH, M. A. (1994). Developping mentoring programs: Major themes and issues, dans *Mentoring revisited: Making an impact on individuals and institutions*, sous la direction de M.A. Wunsch. San Francisco: Jossey-Bass, p. 27-34.

ANNEXE 1

Questions du questionnaire mises en parallèle avec la notion de rôle et/ou de la pratique de l'étudiant mentor (Philion, 2005, p. 132)

Q1. Selon votre expérience, dans les cours offerts par votre département, quel est en général le type d'activité d'apprentissage proposé aux étudiants?	Mise en contexte
Q2. Comment avez-vous accompagné les étudiants au regard de ce type d'activité?	Question orientée sur comment l'étudiant mentor procède Lien avec sa pratique
Q3. D'après vous, à quoi peut-on attribuer l'échec scolaire d'un étudiant? Indiquez au moins deux facteurs considérés les plus importants.	Compréhension des besoins des étudiants Lien avec leur rôle
Q4. Comment avez-vous accompagné l'étudiant au regard de ces facteurs d'échec?	Question orientée sur comment l'étudiant mentor procède Lien avec sa pratique
Q5. D'après votre expérience, que devrait être le rôle premier du mentor auprès des étudiants?	Question spécifique au rôle
Q6. Quelle est votre préoccupation principale à l'égard de ce rôle?	Question spécifique au rôle
Q7. Expliquez quelles sont, selon vous, les qualités essentielles pour être un bon mentor?	Question liée à la compréhension du rôle et de la pratique d'un étudiant mentor
Q8. Comment gérez-vous une activité de mentorat?	Question spécifique au rôle et à la pratique au niveau de la gestion
Q9. D'après votre expérience, comment devrait réagir un mentor si un groupe d'étudiants ou un étudiant en particulier ne répond pas à l'activité proposée?	<i>Ibid.</i>
Q10. Comment définiriez-vous votre philosophie du mentorat en quelques lignes?	Question spécifique au rôle de l'étudiant mentor pris dans son sens le plus large

ANNEXE 2

Définition des termes génériques utilisés dans l'analyse de construits de groupe sur l'aspect *formation*

1) Rôle du mentor

Définir le rôle et les limites du mentor.

Définir le terme « mentorat/tutorat » : comment allier l'aide à l'appropriation des contenus et tout ce qui relève de l'accompagnement lié à l'adaptation à l'université.

Identifier les attentes de l'université face à notre rôle.

2) Stratégies d'apprentissage

Stratégies de lecture, de prise de notes, de présentation orale et de préparation aux examens.

Stratégies relatives à l'attention, à la concentration et à la mémorisation.

Stratégies de gestion du temps, de planification et d'organisation matérielle.

Stratégies de gestion du stress et de l'anxiété.

Participation active des étudiants pour favoriser l'intégration des connaissances.

Autorégulation de l'apprentissage.

Fonctionnement du cerveau en lien avec la pensée et l'apprentissage.

Motivation et discipline personnelle face aux études.

3) Style d'apprentissage

Connaître les différentes façons d'apprendre, les différents styles d'apprentissage.

Identifier le style d'apprentissage (ex. : visuel, auditif et kinesthésique).

Apprendre à faire des liens entre le style de l'étudiant et sa façon d'étudier.

Apprendre comment accompagner un étudiant à utiliser des façons d'étudier qui correspondent mieux à son style d'apprentissage.

4) Stratégies de rédaction

Élaborer un plan : remue-méninges.

Organiser les idées dans les paragraphes et entre les paragraphes.

Réviser les règles de grammaire complexes.

Relever les erreurs de syntaxe et aider à les corriger.

Quoi faire lorsqu'un étudiant n'arrive pas à écrire.

5) Ressources de l'université

Connaître les ressources de l'université pour y référer les étudiants.

Savoir comment référer.

6) Aspects organisationnels

Lieu accueillant et facile d'accès.
Organisation temporelle et spatiale.
Ressources matérielles : dictionnaire, ordinateur, logiciel correcteur.
Promotion du programme.
Évaluation du programme.

7) La relation d'aide

La définition de la relation d'aide en contexte de mentorat étudiant.
Les étapes du développement d'une relation d'aide individuelle.
Le « comment » conseiller.
La communication : identifier les mots importants, la gestuelle, le non verbal, savoir poser des questions.
L'écoute active, l'empathie.
Les questions à poser pour identifier le problème et comment aborder les problèmes.
L'attitude du mentor : accueil, être positif, savoir encourager.
La reconnaissance et le respect de la différence.
La prévention du suicide.
Les étudiants à risque sur le plan psychologique, savoir identifier les signes de détresse.
Le « quoi faire » lorsque la personne n'est pas bien, qu'elle pleure, qu'elle est en crise.
Le « quand » référer lorsque cela dépasse les limites de notre rôle (détresse psychologique).

8) Formation interactive et partage d'expériences

Apprendre en faisant des mises en commun.
Échanger, partager et confronter des idées et les expériences (bonnes ou mauvaises) entre mentors.
Partager les connaissances sur le plan des contenus, de la pédagogie, de l'intervention.
Accompagner le groupe (*team building*).
Utiliser les jeux de rôles.
Avoir un modèle expert.
Apprendre par observation, en regardant faire, dans un processus de retour et de questionnement.
Valoriser la dimension sociale au regard de l'enrichissement mutuel.
Apprendre sur nos propres façons de fonctionner comme étudiants.
Recevoir rétroaction constructive.
Avoir un « mentor de mentors » : avoir le soutien de quelqu'un lorsqu'on a des questions.

9) Stratégies d'autoévaluation/de réflexion

Comment amener un étudiant à s'autoévaluer.
Comment inviter un étudiant à réfléchir pour qu'il trouve ses propres solutions.
Comment amener l'étudiant à analyser ses propres stratégies pour qu'il puisse les ajuster selon ce qu'il doit accomplir.