

Analyse

Le mentorat par les pairs, une stratégie gagnante pour les étudiants de la formation intégrée DEC-Bac en sciences infirmières.

Kathleen Lechasseur, Inf. Ph.D.
Faculté des sciences infirmières, Université Laval
Kathleen.Lechasseur@fsi.ulaval.ca

Mbourou Azizah, Ginette, Ph.D.
Faculté des sciences infirmières, Université Laval

Pour citer cet article :

Lechasseur, K. & Mbourou Azizah, G. (2014). Le mentorat par les pairs, une stratégie gagnante pour les étudiants de la formation intégrée DEC-Bac en sciences infirmières. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous? L'innovation Pédagogique pour améliorer l'apprentissage, Analyse, 1(1)*, 39-51.

Résumé

Environ 15-20 % des étudiants admis à la formation intégrée DEC-Bac à la Faculté des sciences infirmières (FSI) de l'Université Laval (UL) détiennent une cote minimale de rendement de moins de 22. Une enquête menée par la FSI auprès de ces étudiants indique qu'ils éprouvent des difficultés à assumer la charge de travail associée aux cours ainsi qu'à concilier études-travail-vie personnelle. Leur persévérance scolaire s'avère affectée par des facteurs liés aux finances et à la charge familiale, par un niveau d'anxiété et de stress élevé ainsi qu'un manque d'organisation du travail. Pour favoriser leur réussite scolaire, la FSI leur a offert une scolarité préparatoire comprenant du mentorat par les pairs dans le cadre d'un projet pilote. Cette communication présente l'impact du mentorat par les pairs sur la persévérance et la réussite scolaire de ces étudiants ainsi que les retombées pour les mentors. Cinq étudiants de troisième année ont été recrutés comme mentor et jumelés à cinq étudiants de septembre 2013 à avril 2014. Les mentors ont préalablement reçu une formation de neuf heures pour se préparer à leur rôle de mentor, basée sur le modèle du projet MIREs. L'inscription au projet Mentorat s'est faite de façon volontaire par les étudiants mentorés et les mentors. Les étudiants démontrent une amélioration dans la conciliation étude-travail-vie personnelle de même que dans la gestion de leurs études. Ils semblent plus aptes à gérer leur stress et leur anxiété ainsi qu'à s'engager dans les efforts nécessaires à investir pour leur réussite. Des retombées personnelles et professionnelles sont aussi notées pour les mentors. Le mentorat représente un moyen prometteur pour soutenir la réussite des étudiants présentant des difficultés académiques. Le suivi de ces étudiants et la poursuite de ce projet ultérieurement permettra d'en évaluer plus en profondeur sa portée.

Mots clés : persévérance académique, réussite scolaire, mentorat, adaptation aux études universitaires, DEC-Bac.

Abstract

About 15-20% of students admitted to the DEC-Bac program at the Nursing Faculty (NF) of the Laval University (LU) have a minimum performance rating less than 22. A survey conducted by the UL highlight their difficulties in meeting the workload related courses as well as work-study balance and personal life. Also, the student retention appears mainly affected by factors related to finances and the burden related to family, by a level of high anxiety and stress as well as a lack of work organization. A pilot project was elaborated by the Faculty including preparatory course and peer mentoring to these students. This paper presents the impact of peer mentoring on retention and academic success of mentored students as well as the benefits for mentors. Five third-year students were recruited as mentors and paired with five students from September 2013 to April 2014. Mentors have previously received a 9 hours training to



assume their new mentor role, based on MIRES project. Registration for the mentoring project was made voluntarily for the mentored and mentor students. The mentored students demonstrate a better balance in personal study-work life as well as in the management of their studies. They seem better able to manage their stress and anxiety and to engage in the necessary efforts to achieve successful studies. Personal and professional benefits are also noted for mentors. Mentoring is one of the ways to support the success of students presenting academic difficulties. The monitoring of these students and the continuation of the mentoring project will allow to evaluate its effects more precisely.

Keywords: academic perseverance, academic achievement, mentoring, adaptation to university, DEC-BAC

Remerciements

Un merci particulier au Vice-rectorat aux études et aux affaires internationales de l'Université Laval pour le soutien financier accordé de même que pour l'appui dans la réalisation de chacune des étapes de ce projet.

Contexte

Avec le courant de démocratisation de la formation universitaire, l'appui à la réussite occupe une place importante dans les orientations des universités québécoises. En ce sens, elles doivent se préoccuper d'offrir aux étudiantes et aux étudiants le soutien nécessaire à leur intégration ainsi qu'à la réussite de leur programme d'études, et ce, même après leur graduation. La Faculté des sciences infirmières (FSI) de l'Université Laval (UL), qui s'inscrit dans cette perspective, met de l'avant diverses mesures en ce sens. Certains constats concernant des étudiants inscrits au programme de 1er cycle à la formation intégrée DEC-Bac ont éveillé des préoccupations importantes, ce qui a conduit à déployer des mesures d'appui particulières à l'automne 2013. En respect de la langue française, le terme étudiant est utilisé à titre épïcène pour alléger le texte, malgré la prédominance du nombre d'étudiantes dans le programme. En effet, leur persévérance dans les études, et par le fait même, le taux d'obtention du diplôme d'études s'avéraient inférieurs à ceux observés chez les étudiants à la formation initiale. Ce programme étant non contingenté, entre 15 à 20 % des nouveaux admis à la formation DEC-Bac détenait une cote minimale de rendement inférieure à 22 au moment de l'admission. Contrairement à d'autres universités qui imposent une cote minimale de rendement plus élevée pour l'admission, la FSI a choisi de

maintenir l'admission de ces étudiants, mais d'imposer une scolarité préparatoire de 12 crédits afin de mieux les outiller et soutenir leur réussite. Un sondage auprès d'étudiants à la formation DEC-Bac, de pair avec le Vice-rectorat aux études et aux affaires internationales (VREAI), a fait ressortir des difficultés au niveau de leur intégration à la vie universitaire, de la conciliation travail-études-vie personnelle, de l'organisation du travail académique ainsi que de gestion de leur stress (FSI, Leblanc & VREAI, 2013). Les cours offerts dans le cadre de la scolarité préparatoire ne semblant pas pouvoir pallier ces difficultés, une autre alternative s'imposait d'où la mise sur pied d'un projet pilote. Plusieurs avenues ont été envisagées et le mentorat par les pairs a été retenu comme mesure d'appui à la réussite pour ces étudiants. En fait, « Le mentorat formel se traduit par du soutien et de l'encadrement assumés généralement par un adulte volontaire. Il se déroule dans une relation individualisée dont la finalité est de répondre aux besoins instrumentaux et développementaux de la personne. » (Larose, 2012, p. 242). Ce type de mesure d'appui entraîne des retombées positives sur plusieurs facettes de l'adaptation scolaire du mentoré, ce qui rejoint les objectifs visés par le projet. Notamment, il favorise le développement d'attitudes positives envers l'école, d'un sentiment d'appartenance au milieu académique, d'un sentiment de compétence



Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone
des innovatrices et des innovateurs

41

Volume 1 – Numéro 1
15 octobre 2014
ISSN 2297-1882

scolaire et d'autonomie de même qu'une perception plus positive des relations avec les enseignants. Plusieurs rapports semblent montrer que le mentorat contribue à la persévérance scolaire (Larose, Cyrenne, Garceau, Harvey, Drouin, Guay & Deschênes, 2008; Larose, 2012; Drouin, Larose, Harvey, Cyrenne, Garceau, Smith, Marchand, Ouellet, Guay, Deschênes & Delisle, 2008).

Dans cette vision, le projet pilote Mentorat a été réalisé en partenariat entre la FSI et le VREAL et s'inscrit dans les orientations de l'UL dans le cadre de la persévérance et de la réussite scolaire des nouveaux étudiants. Ainsi, les étudiants ont eu le choix de participer à ce projet en s'inscrivant au cours Mentorat et réussite (3 crédits) en remplacement d'un des cours prévus dans la scolarité préparatoire. Ce cours s'est échelonné sur la session d'automne 2013 et d'hiver 2014. Le mentorat offert visait à faciliter l'intégration et l'ajustement des étudiants « mentorés » (ÉM) au milieu et aux études universitaires ainsi que le développement d'un ancrage identitaire à la profession infirmière. Dans le cadre de ce projet, il était attendu que les mentors guident les ÉM en regard des domaines jugés difficiles et identifiés par ces derniers afin de les aider à réussir la transition du collégial à l'université. Qui plus est, il était aussi attendu que les mentors guident les ÉM de façon à ce qu'ils développent une culture scientifique, leur autonomie et un sentiment d'appartenance au programme et à la vie universitaire (Drouin et al., 2008; Smith, Harvey, Drouin, Cyrenne, Garceau, Marchand & Larose, 2008). Enfin, le mentorat implique des retombées positives comme un meilleur ajustement au nouvel environnement scolaire, de meilleurs résultats et, ultimement, la persévérance dans les études (Larose et al., 2008) d'où la pertinence du projet.

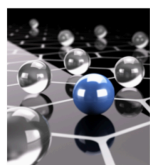
Réalisation du projet Mentorat

Ancrages théoriques

Le programme de Mentorat pour l'Intégration et la Réussite des Étudiants en sciences (MIREs) mis de l'avant par Larose et ses collaborateurs de même que les rapports de recherche (Drouin et al., 2008; Larose, 2008) ont servi de cadre de référence pour la mise en œuvre du projet pilote, pour la formation et le recrutement des mentors de même pour l'accompagnement des ÉM. Plus spécifiquement, le modèle sociomotivationnel du mentorat de Larose et Tarablusy (2005) qui décrit les déterminants, les processus et les effets du mentorat sur les ÉM a guidé l'élaboration de ce projet d'aide à la réussite. Ce modèle précise quatre fonctions de la relation de mentorat soit scolaire, vocationnelle, sociale et émotive. La fonction scolaire procure un accompagnement dans les activités académiques tel que l'appropriation des contenus de cours, le soutien dans la gestion du travail académique et la préparation aux examens. La fonction vocationnelle réfère à un accompagnement dans les choix des ÉM en regard de leurs études et de leur carrière. La fonction sociale renvoie au sentiment d'appartenance. Elle sollicite la création de liens significatifs entre les ÉM et les personnes les entourant dans le milieu académique de même qu'une meilleure intégration aux activités du programme et de la vie universitaire. Enfin, la fonction émotive réfère à la capacité du mentor à faire preuve d'empathie, de respect, de compréhension et d'encouragement. Il mise ainsi sur les forces et intérêts des ÉM et leur permet de travailler sur leurs difficultés et leurs craintes en regard de leurs besoins et de leurs attentes (Drouin et al., 2008).

Choix et formation des mentors

Le projet Mentorat de la FSI a impliqué le pairage d'un étudiant de troisième année en sciences infirmières avec 4 à 5 étudiants de la formation DEC-Bac admises avec une cote de rendement minimale inférieure à 22. Le choix



Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone
des innovatrices et des innovateurs

42

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

des mentors s'est effectué en considérant leurs résultats académiques, mais également la reconnaissance par leurs pairs de leur capacité à établir des relations interpersonnelles saines et respectueuses, leur engagement dans la vie étudiante et universitaire et leur leadership. Leur recrutement s'est fait sur une base volontaire et leur contrat de mentor s'est échelonné sur les deux sessions de l'année universitaire 2013-2014 pour l'accompagnement des ÉM. Cinq mentors ont été sélectionnés, soit 2 hommes et 3 femmes pour 24 étudiants, dont 7 hommes et 17 femmes. Le pairage s'est effectué selon le genre et la provenance de milieu collégial.

Accompagner, à titre de mentor, des étudiants inscrits pour une première session en sciences infirmières représente bien sûr un défi stimulant et motivant. Cependant, il nécessite l'acquisition de certaines connaissances, attitudes et compétences spécifiques à cette fonction (Dubois & Silverthorn, 2005). C'est pourquoi, une formation de neuf heures leur a été offerte en plus d'un accompagnement individuel par la personne ressource pour ce projet, formatrice et coordinatrice du projet MIREs, pour un total de quatre heures et d'un suivi de groupe de neuf heures. La formation et l'encadrement offerts aux mentors comportent trois objectifs : 1) acquérir une compréhension des enjeux liés à la transition collégial-université; 2) développer des habiletés d'accompagnement individualisé; 3) intégrer le cadre d'intervention proposé à la pratique du mentorat. Leur mandat leur a aussi été présenté dès le début de la formation soit de :

- assurer un lien stable et personnalisé avec chaque ÉM rencontré;
- offrir l'aide nécessaire aux ÉM lors de leur transition entre le cégep et l'université;
- soutenir l'engagement, le sentiment de compétence et l'autonomie des ÉM participant au programme;
- proposer des stratégies facilitant leur adaptation et leur réussite scolaires;
- répondre aux besoins des ÉM;
- permettre aux ÉM de cibler leurs difficultés
- référer les ÉM vers les ressources pertinentes, le cas échéant.

Les principes contribuant à assurer l'efficacité du mentorat ont également été discutés avec les mentors (Drouin et al., 2008). Dans cet esprit, la personne ressource leur a fait part de la nécessité de :

- investir du temps dans la relation;
- démontrer de l'intérêt pour les activités des ÉM;
- centrer leurs actions sur les besoins et le développement des ÉM;
- investir dans la qualité de la relation;
- planifier les rencontres et établir un suivi rigoureux;
- déterminer les limites de leurs actions.

Accompagnement et supervision des mentors

En préalable aux rencontres individuelles et de groupe mentionnées précédemment, le journal de bord, inspiré du Projet Mires et adapté au contexte des sciences infirmières (Smith et al., 2008), a été utilisé afin d'assurer un meilleur suivi auprès des mentors. Ainsi, en début de projet, chaque mentor a reçu cinq exemplaires vierges du journal de bord, soit un par ÉM. Il a été entendu que chaque mentor remplisse ses cinq journaux de bord assidûment, après ou durant chaque rencontre avec une ÉM. Cet exercice visait à amener le mentor à décrire brièvement la nature et la fonction des activités réalisées au cours de la rencontre avec l'ÉM, à poser un regard critique sur ses interventions et à planifier le suivi nécessaire à la suite de la rencontre. Par la tenue du journal de bord, les mentors ont pu faire état du développement des relations établies avec chaque ÉM aux personnes ressources, d'assurer un suivi personnalisé pour chaque ÉM et de prendre du recul à l'égard de certaines situations, problématiques ou non, qui se sont produites tout au long du cheminement du projet.

Accompagnement et supervision des ÉM

Pour leur part, les ÉM avaient l'obligation de participer activement à sept rencontres d'une



Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone
des innovatrices et des innovateurs

43

Volume 1 – Numéro 1
15 octobre 2014
ISSN 2297-1882

heure avec le mentor à la session d'automne 2013 et à sept autres rencontres d'une heure à la session d'hiver 2014. Afin de favoriser une participation active dans leur processus de réussite scolaire, les ÉM avaient pour responsabilités de préparer préalablement chacune des rencontres avec le mentor en remplissant un journal de bord inspiré du Projet MIRES et adapté au contexte des sciences infirmières (Smith et al., 2008). Le journal de bord leur était remis en début de session et ils avaient l'obligation de le remettre à la responsable du projet en fin de chaque session. La particularité du journal étant l'identification des objectifs de session en premier lieu puis des séances subséquentes. Il les conduisait aussi à indiquer les ressources et les stratégies adoptées pour l'atteinte des objectifs ciblés. À chaque séance avec le mentor, l'ÉM devait procéder à une auto-évaluation sur son niveau de préparation pour la séance, ce qui permettait le cas échéant un réajustement au niveau de la préparation. Les dimensions explorées (sociales, scolaires, personnelles et professionnelles) par les mentors et les ÉM étaient également consignées dans le journal de bord.

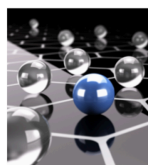
Mesure de l'impact du mentorat

Bien que le projet pilote ne s'inscrivait pas dans un processus de recherche formel, plusieurs outils ont contribué à l'évaluation de l'évolution et de l'impact du projet Mentorat aussi bien chez les ÉM que chez les mentors. À cet effet, le

guide d'implantation du mentorat (Smith et al., 2008) suggère que pour assurer un suivi rigoureux des dyades et pour recueillir des données utiles à l'évaluation du projet de mentorat, la complétion d'instruments de mesure très courts à certains moments au cours de l'année scolaire est préférable.

Par ailleurs, les ÉM n'étaient pas sanctionnées par une évaluation d'échec ou de réussite pour leur participation au projet MIRES servant de repère à la FSI. Toutefois, comme cette mesure d'accompagnement était reconnue comme étant un cours de 3 crédits, il était important pour la FSI que les ÉM soient évalués sur la base de leur implication et de leur assiduité au projet et également d'explorer la portée de cet accompagnement.

Les instruments de mesure utilisés pour explorer la portée du projet Mentorat FSI incluaient la complétion de trois questionnaires. Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC, Larose & Roy, 1990), le PEP (Perception de l'efficacité personnelle, Bandura, 2006) et un questionnaire maison sur la qualité de la relation établie avec leur mentor (Smith et al. 2008) avaient pour but de révéler respectivement les perceptions des exigences liées aux études, la perception d'efficacité personnelle et enfin la qualité de la relation établie avec le mentor (tableau 1).



Dimensions mesurées	Instruments de mesure
Perception des exigences liées aux études	TRACT 50 items (Larose et al., 1990)
Perception de l'efficacité personnelle	PEP (Bandura, 2006)
Qualité de la relation avec le mentor	Questionnaire maison (Larose et collaborateur, 2008)
Mise en œuvre des ressources en regard des objectifs	Analyse réflexive des ÉM
Retombées personnelles	Analyse réflexive des mentors
Évolution des dyades	Journal de bord de l'ÉM et du mentor
Impact quantitatif du mentorat	Moyenne cumulative obtenue

Tableau 1. Mesures réalisées

De plus, pour valider les acquis des ÉM, une analyse réflexive a été exigée comme travail de fin de chaque session, soit en décembre 2013 et en avril 2014. Ces deux analyses réflexives ont fait l'objet d'une analyse portant sur des aspects qualitatifs en regard des éléments de contenu. Plus particulièrement, la lecture minutieuse des analyses réflexives avait pour but de faire ressortir principalement leurs objectifs établis en début de session, les stratégies pédagogiques pour y parvenir ainsi que la portée de ces dernières, et enfin nous révéler les aspects positifs et négatifs de leur expérience de mentorat. L'impact du mentorat sur le taux de réussite a été évalué par le nombre d'étudiants ayant obtenu une cote minimale de 2/4,33, soit une réussite aux cours de scolarité probatoire. Quant à la contribution du mentorat sur le développement des mentors, elle a été évaluée par une courte analyse

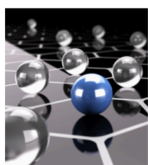
réflexive permettant de révéler l'apport de cette expérience, telle que vécue par chaque mentor.

Résultats

La rétention

Parmi les 30 étudiants admis au programme en sciences infirmières en scolarité préparatoire à l'automne 2013, 25 ont accepté l'offre du mentorat. Au terme de la session, deux étudiants ont abandonné le programme et deux ont été exclu puisque leur moyenne de session était inférieure à 2/4,33 pour la totalité de leur cours, ce qui venait à l'encontre des exigences pour la poursuite des études. L'étendue des moyennes obtenues par les étudiants a été de 1 à 3,45 sur 4,33.

À la fin de la session d'hiver, parmi les 21 étudiants toujours inscrits au programme et poursuivant le cours Mentorat et réussite, un seul étudiant a été exclu du programme.



Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone
des innovatrices et des innovateurs

45

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

L'étendue des moyennes a été de 1,11 à 3,08. Précisons qu'à la session d'hiver, la majorité des étudiants étaient inscrits à temps complet, puisque leur scolarité probatoire était terminée, la majorité des cours suivis constituaient des cours obligatoires du programme. Le niveau de difficulté de ces cours peut expliquer cette légère baisse de leur moyenne cumulative.

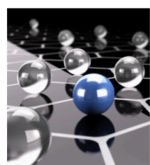
Le TRAC

Le Test de réactions et d'adaptation au collégial (TRAC- 50 items) a permis d'explorer 9 dimensions mentionnées au tableau 2, selon une échelle de Likert à 7 items (1= tout à fait en désaccord et 7= totalement en accord) (Larose & Roy, 1990). Utilisé dans la transition du collégial à l'université, il a permis d'explorer les perceptions et les croyances liées aux études universitaires. Il a été soumis à 2 reprises aux étudiants soit au début de la session d'automne et à la fin de la session d'hiver. Afin d'obtenir un comparatif sur les perceptions face aux études universitaires, les nouveaux inscrits au programme DEC-BAC à la session d'hiver ont également rempli ce questionnaire, soit 24 répondants sur 60 étudiants.

De façon générale, le niveau de réactions à l'anxiété et d'anticipation à l'échec est assez bas chez les ÉM et il s'est légèrement amélioré entre le début de l'année scolaire et la fin de celle-ci. Les étudiants admis à la session d'hiver ont un niveau de réaction à l'anxiété et d'anticipation à l'échec comparable à celui des

ÉM en début de session. Le niveau de préparation aux examens et la qualité de l'attention sont moyens et similaires pour les deux groupes. Le recours aux pairs est également moyen pour les deux groupes en début de session, puis il s'est légèrement amélioré en fin d'année pour les ÉM. La priorité accordée aux études est bonne et similaire également pour les deux groupes. La croyance en des méthodes efficaces et en la facilité de certains étudiants quant à la réussite est bonne et similaire également pour les deux groupes. Pour toutes les dimensions du TRAC, les ÉM ont amélioré leurs perceptions face aux études et leur niveau à la rentrée universitaire est comparable à celui des étudiants admis à l'hiver.

Il ressort que les ÉM semblent avoir pris conscience de l'effort à produire pour obtenir de bons résultats académiques et de l'importance de développer des méthodes de travail efficaces. Leur perception que le succès ne découle que d'aptitudes spéciales innées s'est donc modulée pour en avoir une perception plus réaliste de l'effort à fournir. Par ailleurs, leur perception des exigences liées aux études s'est aussi modifiée. Les ÉM se montrent plus enclins à demander rapidement de l'aide et à rechercher la collaboration de leurs pairs en début de session. Leur niveau de confiance en regard de leur préparation aux examens, à la gestion du stress et de l'anxiété ainsi que du temps d'étude semble aussi s'améliorer.



	Mentorés Automne 2013	Mentorés Hiver 2014	DEC-BAC Admission hiver 2014
Réaction à l'anxiété (RA)	2,67	2,44	2,96
Anticipation de l'échec (AE)	2,96	2,75	2,90
Préparation aux examens (PE)	4,56	4,43	4,52
Qualité de l'attention (QA)	3,52	3,22	3,13
Recours aux pairs (E)	4,06	4,40	4,19
Recours aux professeurs (RP)	3,47	3,30	3,43
Priorité aux études (PAE)	3,42	3,20	3,39
Croyance en des méthodes efficaces (CM)	5,77	5,63	5,73
Croyance en la facilité (CF)	3,44	3,26	3,17

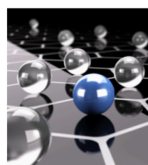
Tableau 2. Moyenne des items du TRAC selon les différentes dimensions

LE PEP

En ce qui a trait à la perception de l'efficacité personnelle, elle a été évaluée selon une échelle de Likert de 0 à 100, soit de « je ne suis pas du tout confiant » à « totalement confiant ». Les scores moyens obtenus pour chaque groupe révèlent que les étudiants ayant participé au mentorat ont une perception d'efficacité moindre que les étudiantes admises à l'hiver.

Les scores indiqués au tableau 3, nous permettent de constater que la demande d'aide

a diminué et en contrepartie, les ÉM démontrent une amélioration de la maîtrise de la matière, une perception d'être plus en mesure de remettre les travaux à temps, d'étudier même s'il y a autre chose d'intéressant à faire, de planifier leur emploi du temps, de gérer leur stress dans leur vie de tous les jours. Ainsi, une amélioration de l'efficacité personnelle est notée à plusieurs égards à la fin du programme de mentorat.



ITEMS	Mentoré Aut-2013	Mentorés Hiv-2014	DEC-BAC Hiv-2014
Demande d'aide			
au professeur	67,08	66,75	72,71
au mentor	87,92	82,75	72,29
à un autre étudiant	80,00	80,70	75,25
à mon mentor dans ma vie d'étudiant	83,75	75,25	62,50
un autre étudiant dans ma vie d'étudiant.	71,67	65,75	75,21
Étude			
Maîtriser la matière présentée dans les cours obligatoires	74,58	77,50	81,88
Maîtriser la matière présentée dans les cours optionnels	75,00	74,50	78,33
Finir mes travaux à temps	88,75	92,70	92,71
Étudier même s'il y a d'autres choses intéressantes à faire.	70,63	75,50	78,54
Rester concentré	71,67	70,00	79,79
Prendre des notes de cours adéquates	70,00	68,00	83,75
Planification			
Utiliser les ressources	64,17	66,75	69,58
Planifier mon emploi du temps	57,71	72,25	79,58
Organiser mon travail scolaire	70,42	73,70	78,96
Faire des synthèses des informations	66,25	67,70	72,71
Trouver un endroit approprié pour étudier sans distraction.	73,96	77,40	78,13
Me motiver à faire mon travail scolaire.	74,79	70,50	79,17
Gestion			
Gérer mes finances	75,83	80,00	75,83
Gérer mon stress et anxiété lié aux études.	75,21	74,25	69,88
Gérer mon stress et anxiété liés à ma vie	75,21	82,00	72,29
Composer avec mes diverses obligations	77,29	81,00	71,46
Total des dimensions	73,90	75,00	76,56

Tableau 3 : Moyennes du PEP selon les différents items



Questionnaire étudiant — Relation avec le mentor

La relation entre les ÉM et le mentor est jugée très bonne, c'est à dire chaleureuse, confiante et agréable au terme des deux sessions. Les ÉM estiment avoir passé suffisamment de temps avec leur mentor et le contenu de leurs rencontres reflète une correspondance au niveau de la planification et du déroulement. Les mentors sont considérés comme étant plutôt directifs et les sphères davantage abordées durant des rencontres représentent les sphères scolaires, professionnelles et personnelles. Les ÉM affirment qu'il leur semble utile de les aborder lors des rencontres. La sphère sociale a été abordée de manière très ponctuelle, et ce pour, quelques ÉM seulement.

Quant aux aspects positifs et négatifs répertoriés par les ÉM, ils diffèrent quelque peu selon la session d'étude. Ainsi, à la fin de la session d'automne, le mentorat est perçu de façon instrumentale par les étudiants, c'est-à-dire qu'il offre un soutien quant à l'organisation du travail, une source de conseils et d'outils de références ainsi que de ressources utiles pour l'apprentissage. Les mentors étant perçus comme un soutien vis-à-vis la gestion du stress et facilitant l'adaptation, la transition, l'orientation dans le monde universitaire ainsi que la compréhension du fonctionnement spécifique des différents cours du programme. À la session d'hiver, le mentorat est perçu aussi comme une aide au cheminement scolaire, à la gestion du stress et à la réussite. Parmi les éléments ayant été perçus négativement, la majorité des étudiants estiment que la planification des rencontres n'a pas été facile, il serait souhaitable de mettre à leur disposition un lieu de rencontre plus confidentiel. Le nombre de rencontres leur est apparu élevé. Au terme de la session d'hiver, les ÉM ont mentionné s'être sentis dans une « classe à part », puisque la scolarité préparatoire les restreignait quant au choix des cours.

Analyse réflexive des ÉM - travail de fin de session

L'analyse réflexive produite par les ÉM devait permettre d'explorer leurs appréhensions à l'entrée dans le programme en sciences infirmières, leurs attentes et leurs objectifs ciblés pour la session en cours, les principales difficultés rencontrées au cours de la session. Elle se voulait un moyen contribuant à l'identification des outils et les stratégies utilisés, des objectifs et des principaux défis pour la session à venir, et enfin des points forts et des points faibles du mentorat tel que vécu.

Les données qualitatives issues des réflexions des ÉM s'avèrent fort intéressantes. Il apparaît que leurs appréhensions en début de session 2013, quant à leurs études en sciences infirmières, sont en lien avec la transition collège-université, la peur de l'inconnu et de ne pas avoir les compétences pour réussir de même que la gestion du temps comme en témoigne cet extrait : « L'université est une si grande peur pour moi, une peur incroyable m'envahissait ». Une crainte de ne pas réussir à l'examen professionnel de l'Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec menant au droit de pratique se manifeste aussi. À la session d'hiver 2014, leurs appréhensions sont similaires. Elles semblent toutefois liées à la nouveauté de devoir réussir les cours réguliers (4 à 5) du programme alors qu'à la session d'automne, compte tenu de la scolarité préparatoire, les ÉM ne devaient suivre que deux cours du programme et un cours non contributoire en plus du cours Mentorat et réussite.

Concernant leurs attentes et leurs objectifs en lien avec le projet mentorat, plusieurs similitudes se présentent entre les deux sessions. Toutefois, une plus grande préoccupation quant aux besoins instrumentaux se fait sentir à l'automne, comme le fait ressortir ce verbatim : « Avoir des trucs pour une meilleure organisation, avoir une certaine discipline. » Le besoin de soutien demeure pour



Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone
des innovatrices et des innovateurs

obtenir des conseils sur la gestion du temps, la conciliation travail-études et la réussite des cours. Les principales difficultés vécues par les ÉM concernent leurs besoins d'apprendre à recourir à des méthodes de travail efficaces, à mieux gérer la charge de travail comme le mentionne cette ÉM : « J'ai réalisé que je travaillais trop à l'hôpital. » Une baisse de la motivation et de l'énergie se fait sentir chez certaines ÉM à la session d'hiver : « J'ai eu une baisse d'énergie à la mi-session qui a affecté mes études et ma motivation. »

En regard des outils et stratégies identifiées et utilisées pour atteindre les objectifs fixés à la session d'automne, les ÉM mentionnent une amélioration de la planification du temps d'étude et de la réalisation des travaux en ayant appris, entre autres, à utiliser leur agenda. Les mentors sont perçus comme facilitant à cet égard par les conseils fournis, les outils indiqués, les méthodes d'étude suggérées et les recommandations quant à leur cheminement scolaire, comme l'énonce cette ÉM : « Le mentorat m'a donné des outils pour être prête et à jour face à mes études. ». À la session d'hiver, des ÉM ajoutent qu'ils ont appris à mieux établir leurs priorités, à recourir à de nouvelles stratégies comme des groupes d'étude et à prendre plus du temps pour eux-mêmes sur le plan personnel. Par rapport à ces outils et ces stratégies, les ÉM rapportent qu'ils les associent à leur réussite académique, à une diminution de leur stress, à leur satisfaction personnelle face à leurs études, à la motivation à l'effort et au respect de leur planification à partir de leur agenda. À l'hiver, ils rapportent une plus grande motivation, une bonne gestion du temps, une diminution du stress et une meilleure capacité à surmonter leurs difficultés. Ces propos l'illustrent bien : « J'étais plus efficace et beaucoup moins stressée. »

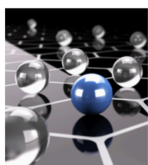
Pour tous les ÉM, le cours Mentorat et réussite présente une valeur ajoutée leur ayant permis de favoriser leur adaptation, de développer de meilleures méthodes d'étude, de recevoir du soutien et de pouvoir référer à une

personne-ressource, le mentor. Voici des exemples de leurs propos : « Je me crois confiante pour affronter ma deuxième année universitaire et je crois que le mentorat m'a beaucoup aidé. », « ...trouver des ressources et des outils pour corriger mes difficultés! » ou encore, « ... une oreille attentive non seulement au point de vue académique, mais également au niveau personnel. »

Réflexions des mentors

Les mentors devaient produire à la fin de l'année académique, une synthèse de leur expérience de mentorat. Ce travail portait sur les apprentissages réalisés au niveau professionnel et personnel, à la suite l'expérience d'accompagnement des étudiants présentant des difficultés académiques. Des données qualitatives issues de leurs réflexions également ont permis de faire ressortir des similarités quant au vécu et acquis des mentors.

Sur le plan professionnel, ceux-ci font état qu'ils ont pu développer des approches qui pourront leur être utiles dans leur travail d'infirmier notamment au niveau de l'établissement et de la gestion des relations interpersonnelles ainsi que du leadership. Ils en retirent une connaissance d'eux-mêmes plus approfondie. Cette expérience pour certains constitue une consolidation de leur identité professionnelle. Ils entrevoient des retombées directes dans leur future carrière, par exemple : « Je demeure certain que cette expérience m'aidera lorsque j'accueillerai des stagiaires et des externes sur mon unité ». Sur le plan personnel, des apprentissages sont aussi réalisés. Des mentors affirment avoir appris à mieux fixer leurs limites, à s'adapter et à consolider leurs habiletés en communication. Ce témoigne le résumé bien : « J'ai aussi appris à me fixer des limites et à exercer mon rôle selon les dispositions de départ. », et cet autre également : « J'ai découvert au cours des relations que j'ai entretenues avec mes cinq étudiantes que je suis quelqu'un qui peut être



Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone
des innovatrices et des innovateurs

50

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

inspirant pour des jeunes en difficulté et que je suis plein de ressources qui leur ont été utiles ».

Les mentors ont également fait plusieurs suggestions dans un souci de poursuite du projet mentorat, notamment en ce qui a trait au nombre de rencontres avec les ÉM et de la supervision avec la coordonnatrice du projet. La recommandation générale et unanime des mentors est de poursuivre l'offre de ce cours aux étudiants en difficulté, sur une base volontaire.

Discussion

À l'instar du projet MIRES, le projet Mentorat mené à la FSI présente des retombées positives à court terme pour les ÉM et également pour les mentors. Les données résultant des diverses évaluations faites auprès des ÉM, soit le PEP, le TRAC et les analyses réflexives, indiquent qu'ils se montrent davantage motivés, s'organisent mieux, gèrent plus efficacement leur stress et prennent des initiatives pour recourir à des ressources pertinentes. Sur la base des résultats à long terme observés dans le projet MIRES (Larose et al., 2008), cette tendance devrait se maintenir et les efforts des ÉM devraient être orientés vers la récompense externe d'obtention du diplôme tout en étant plus confiants en leurs capacités de réussite. L'impact sur la réussite et la persévérance sera exploré par un suivi des étudiants au cours des prochaines sessions. Aussi, le niveau de base sera comparé à celui des nouvelles inscrites de cohortes subséquentes.

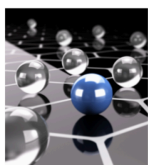
Toutefois, le nombre limité d'étudiants ayant participé à ce projet d'aide à la réussite constitue l'une des limites des résultats, ce qui ne nous permet pas de les transposer à d'autres contextes. Il est aussi possible de croire que les ÉM pouvaient se retrouver en situation de désirabilité. Néanmoins, compte tenu des résultats positifs du projet Mentorat rapportés par les ÉM et les mentors, il serait intéressant d'en explorer sa portée par une démarche de recherche formelle auprès d'un plus grand nombre d'étudiants et éventuellement auprès d'étudiants ayant une cote moyenne de

rendement entre 22 et 24 étant donné que le taux d'obtention du diplôme est plus faible pour eux que pour ceux ayant une cote plus élevée (FSI, Leblanc & VREAL, 2013).

Conclusion

La mise en œuvre de ce projet pilote de Mentorat a nécessité plusieurs étapes, dont un sondage pour mieux connaître le vécu d'étudiants à la formation DEC-Bac. Ce sondage nous a permis de constater que les besoins des étudiants en termes d'intégration aux études et à la vie universitaires ne pouvaient être comblés exclusivement par des cours. Un besoin d'accompagnement davantage individualisé est présent chez eux et mérite d'être adressé. La formation des mentors s'avère également cruciale et ne peut être escamotée. Devenir mentor requiert l'acquisition de nouvelles connaissances et d'habiletés particulières et nécessite un accompagnement pour une personne ressource détenant une expertise significative.

Les résultats préliminaires de l'accompagnement des étudiants admis avec une cote minimale de rendement inférieur à 22 indiquent une amélioration de la conciliation études-travail-vie personnelle, de l'organisation du travail, de la gestion du stress et de l'intégration à la vie universitaire. Par conséquent, il nous apparaît indispensable de continuer l'offre du cours de Mentorat et réussite aux prochaines cohortes de DEC-Bac pour les étudiants sur une base volontaire. Des étudiants d'autres programmes pourraient aussi bénéficier d'une aide similaire à la réussite. En ce sens, le projet MIRES est très inspirant et nous a guidés dans l'élaboration de ce projet et de son évaluation.



Références

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- DuBois, D. L. & Silverthorn, N. (2005). "Characteristics of Natural Mentoring Relationships and Adolescent Adjustment: Evidence from a National Study". *Journal of Primary Preventions*, 26, 69-92.
- Drouin, E., Larose, S., Harvey, M., Cyrenne, D., Garceau, O., Smith S., Marchand, P., Ouellet, K., Guay, F., Deschênes, C. & Delisle, M.-N. (2008). *Guide d'intervention destiné à la formation des mentors du Programme MIRES*. Québec : Université Laval. Récupéré de http://www.fse.ulaval.ca/Simon.Larose/mentora/guide_intervention_mires.pdf
- Faculté des sciences infirmières, Leblanc M. & Vice rectorat aux études et aux activités internationales (VREAL). (2013). *Enquête auprès des étudiantes au baccalauréat en sciences infirmières. Rapport interne*, Faculté des sciences infirmières, Université Laval.
- Larose, S. (2012). La contribution du mentorat formel au développement des jeunes évoluant dans des contextes des risques psychosociaux. Dans Tarabulsy, G.M et collaborateurs (Dir.) *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. Applications pratiques et cliniques*. Tome 2, Presses de l'Université du Québec.
- Larose, S. & Roy, R. (1990). L'aide à l'apprentissage : du dépistage à l'intervention. *Pédagogie Collégiale*, 3, 17-24.
- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Drouin, E., Guay, F., & 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 FQRSC. Québec : Université Laval.
- Larose, S. & Tarabulsy, G. (2005). Academically At-Risk Students. In David L. DuBois & Michael J. Karcher (Eds). *Handbook of Youth Mentoring*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Smith, S., Harvey, M., Drouin, D., Cyrenne, D., Garceau, O., Marchand, P. & Larose, S. (2008). *Guide d'implantation et de gestion du programme MIRES*. Québec : Université Laval. Récupéré de http://www.fse.ulaval.ca/Simon.Larose/mentora/guide_implantation_mires.pdf