



Expérience
Mentorat

FACILITER LA TRANSITION
VERS LE SUPÉRIEUR

Rapport 2019-2023

Aline Botteman



Décembre 2023

PÔLE ACADÉMIQUE LIÈGE_LUXEMBOURG

Vertbois 13a, 4000 Liège

Table des matières

Avant-propos	4
Introduction	4
Paroles des référents institutionnels, membres du comité de pilotage	4
Cadre général	6
Objectifs	7
Organisation	8
Fondements du mentorat selon le POLLEM	11
Les interactions étudiant-enseignant	11
L'approche développementale	12
L'autonomie et le sentiment de sécurité	12
Les émotions	13
Développement du projet	13
Ligne du temps	13
Délivrables prévus à la convention	16
Chiffres et filières participantes	16
Mentorat et confinement	18
Une méthodologie structurée d'accompagnement	20
La grille de paramétrage	21
Paramétrages : les axes de différenciation	23
Perspectives	32
Formations et outils	32
Documents de base	32
Formations proposées	33
Posture du mentor et écoute active	34
Soigner ses feedbacks	35
Identifier les émotions des étudiants	35
Soutenir l'étudiant dans sa gestion émotionnelle	35
L'entretien après la première session de janvier	36
Déni, estime de soi et LGBT	36
Besoins en formation	36

Rencontres et échanges de pratiques	37
Perspectives	37
Évaluations annuelles.....	37
Du côté des mentorés.....	37
Attentes globales des étudiants.....	39
Pourquoi ne pas avoir rencontré son mentor	40
Appréciation générale et ressentis.....	40
Qualité de la relation	42
Contenu des rencontres.....	44
Bénéfices et apports	47
Les non mentorés	57
Du côté des mentors	59
Participation des étudiants attribués	60
Ressentis globaux.....	63
Rapport aux trois dimensions	64
Perception des apports aux étudiants	65
Apports et autres conséquences pour les mentors.....	66
Mentorat idéal.....	69
Journée d'étude sur le mentorat	70
Participation et appréciation	71
Recherche	72
Axes de recherche exploités	72
Freins et leviers à l'implémentation du mentorat.....	72
Pertinence d'un mentorat en trois dimensions.....	73
Modalités d'organisation du mentorat.....	74
Communications et publications scientifiques.....	74
Publications.....	74
Communications	75
Poster	75
Perspectives de recherches.....	75
2023-2025 Research Seminar on Mentoring Meaningful Learning Experiences.....	76
Autres actions de visibilité et communication	77

Perspectives	77
Conclusions	78
Quelles perspectives pour le POLLEM ?.....	79
Bibliographie	82
Annexes	86
Dix choses à savoir.....	86
Programme et abstracts de la Journée Mentorat.....	87
Récapitulatif des questionnaires d'évaluation pour les mentorés.....	89
Flyer à destination des étudiants	91



Avant-propos

Ce document représente la synthèse du travail effectué dans le cadre du POLLEM – Pôle académique Liège-Luxembourg Expérience Mentorat – depuis son lancement début 2019 jusqu’à la fin 2023. **Johanne Huart** en a été la coordinatrice de mars 2019 à septembre 2022, les contenus rassemblés ici sont par conséquent en grande partie le fruit de son travail.

Nous profitons de ce rapport pour remercier chaleureusement les très nombreuses personnes qui se sont impliquées de différentes manières dans le projet. Si nous nommons plus loin celles qui ont plus particulièrement œuvré à l’organisation de sa mise en place, rien n’aurait pu advenir sans l’engagement et la générosité de **tous les enseignants qui ont endossé le rôle de mentor**. Nous remercions également **les autorités présentes et passées de toutes les institutions participantes** qui ont permis au projet de voir le jour et de se développer.

Le présent rapport a fait l’objet d’une relecture et d’une validation actée le 22 janvier 2024 par le comité de pilotage du POLLEM. Le professeur Dominique Verpoorten (ULiège), membre de ce comité, a aimablement pris en charge la rédaction d’une conclusion portant sur l’intérêt ou non de prolonger le projet POLLEM.

Pour faciliter la compréhension, bien qu’il existe différentes appellations selon les institutions, nous utilisons les termes « mentor » et « mentoré » pour désigner les enseignants et les étudiants impliqués dans les différents dispositifs. Aussi, toujours pour des raisons de confort de lecture, la forme masculine des différents termes désignant des personnes est utilisée en tant que neutre englobant autant les hommes que les femmes.

Introduction

Paroles des référents institutionnels, membres du comité de pilotage

« Le projet Mentorat se distingue par sa focalisation sur l’aspect humain au cœur du processus d’accompagnement. Les résultats observés et les retours des personnes directement impliquées soulignent l’impact positif que peuvent avoir l’attention, l’écoute et la disponibilité au sein des programmes académiques parfois entravés par des défis tels que la nouveauté, la dispersion ou une organisation complexe. »

L’engagement volontaire des étudiants et du personnel dans ce projet démontre que l’accompagnement à la réussite est une préoccupation partagée, et que la mise en place d’un tel dispositif renforce et enrichit la politique d’accompagnement globale de notre institution. »

Fanny Ryelandt, Henallux

« Le POLLEM, au fur et à mesure des années, a surtout « diffusé » des idées issues de la recherche. Ces idées ont percolé. Alors qu’il y a quelques années, des enseignants voyaient le soutien émotionnel global comme une chose futile ou accessoire, on sent maintenant que les mentalités ont évolué. »

La grosse difficulté de la mise en place réside plutôt dans le manque de moyens (financement du supérieur) et parfois dans des difficultés organisationnelles liées à la complexité des horaires en HE ».

Céline Dispas, HELMo.

« Dans le cadre du projet POLLEM, des professeur.es et membres du personnel scientifique de cinq départements à ce jour ont, de leur propre aveu, réussi avec le soutien de leurs autorités, (vice-)doyen.es ou président.es, le défi inédit de concilier le poids conjugué de leurs trois missions de Recherche, Service à la communauté et d'Enseignement, avec une forme d'incursion pédagogique au-delà même de la sphère de leurs cours, consistant à accompagner lors de colloques singuliers le processus de transition d'étudiants de 1^{ère} année débutant dans leurs filières d'études.

En particulier lorsqu'un sentiment d'accroche mutuelle s'établissait entre ces enseignant.es et les mentoré.es, les uns comme les autres y ont trouvé à la fois une respiration et une inspiration, l'exercice du mentorat définissant une nouvelle approche de la relation pédagogique particulièrement enrichissante en milieu universitaire. »

Laurent Leduc, ULiège.

« Le public de l'enseignement pour adultes est particulier : tous nos étudiants sont des adultes en reprise d'études, quel que soit le niveau de leur formation initiale. Certains n'ont pas le CESS à leur arrivée à l'ISL. Le mentorat a été proposé dans plusieurs sections sur base volontaire : des étudiants ont demandé à être mentorés et des enseignants ont accepté d'être mentors.

Il semble que ce sont surtout des étudiant-e-s anxieuses ou anxieux ou en difficultés socio-professionnelles qui ont participé au projet. Selon les retours, le mentorat les a aidé-e-s à (re)prendre confiance en elles ou eux et à résoudre les difficultés qu'elles ou ils rencontraient. Les mentors semblent avoir apprécié l'expérience, même si son caractère chronophage freine leur implication à long terme. »

Fabienne Compère, ISL.

« Depuis que le mentorat a été mis en place au sein de la HEL, nous avons vu, année après année, de plus en plus d'enseignants et d'étudiants manifester leur satisfaction personnelle à être entrés dans ce dispositif porteur. La construction d'une relation saine, basée sur une communication sécurisante nourrit bénéfiquement le rapport que chaque membre du duo « mentoré/mentor » développe avec son environnement de travail. En effet, alors que nous pourrions croire que la relation ne se construit qu'au bénéfice de l'étudiant, force est de constater que nos enseignants en ressortent, eux aussi, grandis ! »

Sylvie Bodart, HEL.

« Pour nombre d'étudiants, la transition entre le secondaire et le supérieur renvoie davantage à une traversée tumultueuse qu'à une navigation tranquille. Beaucoup de nos étudiants apprécient tout particulièrement d'être guidés dans leurs premières découvertes mais aussi tout au long de leur périple dans l'enseignement supérieur via un dispositif « mentorat » qui leur offre la possibilité de maintenir le cap.

Les étudiants mentorés de la Haute École Robert Schuman insistent sur les « bénéfiques » que représentent pour eux le fait de se sentir non seulement "importants", mais aussi de ne pas "se perdre dans l'anonymat". Ils soulignent aussi l'intérêt de l'accompagnement étroit et personnalisé qui leur est proposé. Découvrir une institution et des pratiques attentives au bien-être et à la réussite individuelle a permis à bon nombre d'étudiants mentorés de relever avec succès les défis de cette première escale vers leurs objectifs. »

Isabelle Lambert, HERS.

« Notre institution a choisi que les mentors aussi bien que les mentorés, le soient sur base volontaire. Chaque étudiant demandeur d'un soutien est mis en relation avec un professeur motivé. Le dispositif

s'intègre dans un projet soutenant et tire profit de l'expertise et de la bienveillance des enseignants impliqués. »

Maud Dehousse, HECh.

« Le mentorat apporte un accompagnement qui est rarement proposé dans l'enseignement supérieur. Grâce à l'appui de la Direction-Présidence et des Directions de département, nous avons toujours pu implémenter le dispositif avec une grande légitimité, en offrant des conditions favorables pour les enseignants (temps octroyé pour s'y consacrer) et une présentation personnalisée à chaque étudiant impliqué pour un accompagnement optimisé vers la réussite. »

Emmanuelle Parlascino, HEPL.

« Le mentorat à Saint-Luc Liège a rencontré l'enthousiasme d'une petite équipe d'enseignants particulièrement impliqués, assumant chacun le rôle de mentor pour 3 à 4 étudiants, qu'ils continuent souvent de voir au-delà de la première année.

Ces enseignants, souvent issus d'école d'art eux-mêmes, connaissent les difficultés du travail demandé notamment en termes d'implication en temps, les risques de procrastination, la nécessaire ténacité et l'engagement à maintenir notamment après des feedbacks critiques, et sont donc à même d'accompagner les étudiants qui rament avec ces problématiques. Certains d'entre eux, ayant dans leur parcours rencontré des enseignants signifiant qui leur ont tendu une "main secourable" ou ont "fait la différence", sont particulièrement impliqués et témoignent souvent de leur parcours scolaire comme point d'appui à l'échange. »

Célia Charbaut, ESA Saint-Luc.

Cadre général

Le projet POLLEM repose sur une convention entre 9 institutions partenaires – l'Université de Liège, la Haute École Libre Mosane (HELMo), la Haute École de la Province de Liège (HEPL), la Haute École Charlemagne (HECh), la Haute École Robert Schuman (HERS), la Haute École de la Ville de Liège (HEL), la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Henallux), l'École supérieure des Arts Saint-Luc, l'Institut Saint-Laurent de Promotion sociale (ISL) – et a pour objet la mise sur pied d'un programme de soutien à la transition vers l'enseignement supérieur via la pratique du mentorat au bénéfice des étudiants de bloc 1 du Pôle Liège-Luxembourg.

Concrètement, il s'agit, pour un enseignant, de construire avec un étudiant qui lui est officiellement confié une relation suivie de soutien, conseil, réassurance, coaching, mise au défi, etc., de manière à soutenir sa réussite académique / professionnelle / personnelle.

Si le tutorat par les pairs est une pratique relativement fréquente, un programme de mentorat enseignant-étudiant est inédit en Fédération Wallonie-Bruxelles. Celui-ci est en effet fort peu répandu en Europe francophone, contrairement à ce que l'on peut notamment observer dans le monde anglo-saxon.

Selon le cadre défini par l'étude de l'ARES concernant l'évaluation des pratiques d'accompagnement à la réussite (De Clerq, 2023), nous pourrions définir notre dispositif comme un accompagnement personnalisé à large visée, pouvant couvrir différents domaines tels que la gestion de soi (socialisation et accueil, gestion des émotions, de la motivation, de l'effort et de la persévérance, autonomie...), le projet personnel et professionnel, la gestion de l'équilibre de vie, l'organisation, la compréhension des codes et de la culture liée à la discipline ou à l'établissement, la gestion du temps, la méthodologie de travail, etc.

Le mentor peut également servir de relais vers d'autres services ou dispositifs existants selon les situations rencontrées.

Le mentorat s'adresse à tout profil d'étudiant, dans une optique préventive ou remédiate. Il implique une vision élargie de la réussite, comprenant, outre la réussite académique, la notion d'évolution et d'épanouissement personnel, ainsi que de préparation aux futures transitions, notamment professionnelle.

Par ailleurs, le dispositif se veut flexible, de manière à répondre aux différentes réalités de terrain présentes au sein des établissements participant au POLLEM. Chaque institution, section ou département qui implémente le projet peut en choisir les modalités et ainsi se l'approprier, dans le cadre établi par un comité de pilotage, garant scientifique du projet. Les diverses possibilités sont synthétisées dans une grille de paramétrage.

Objectifs

Voici les objectifs du POLLEM tels que présentés au démarrage du projet, dans l'annexe à la convention de projet de partenariat :

Sur un plan général, il est attendu du projet qu'il questionne l'implication des enseignants de l'enseignement supérieur (ES) dans l'aide à la réussite et qu'il suscite le dialogue sur les problématiques - critiques pour le Pôle et pour chacun de ses constituants - de la réussite, du mentorat et du développement professionnel des enseignants du supérieur.

Sur un plan plus particulier, le projet devra être de nature à engager des bénéficiaires divers, et ce pour différentes catégories d'acteurs :

Pour l'étudiant

- Une information et un soutien à la prise de décision éducative et vocationnelle ;
- Un travail (avec des personnes faisant autorité dans les filières) sur l'exploration de soi (aptitudes, valeurs, méthodes, etc.), l'engagement, la confiance et l'attachement envers son choix d'orientation et son projet d'études, au travers d'une meilleure perception du sens des cours et des apprentissages dispensés dont le mentor peut représenter une forme de synthèse ;
- Un accroissement de la motivation, de la confiance en soi et de l'estime de soi ;
- Un renforcement du sentiment d'appartenance par une meilleure compréhension de l'institution, une relation de qualité avec l'un de ses membres, un mentorat éventuellement suivi avec des pairs (intégration académique et sociale : Tinto, 1993, 1999) / legitimate peripheral participation / acculturation dans une communauté professionnelle : Lave & Wenger, 1991 ; Verpoorten, 1995) ;
- Une acculturation plus rapide, ou facilitée, grâce à une explicitation des éléments communs et différents entre secondaire et supérieur ;
- Un rapport au savoir mieux adapté au nouveau contexte que représente l'enseignement supérieur ;
- Une identification des « stratégies efficaces » transposables du secondaire au supérieur ou nécessitant un ajustement ou justifiant une acquisition ;
- Un meilleur taux de réussite ou de rétention ;
- Via le projet, créer des liens étroits entre étudiants « mentorés » par le même professeur, car l'habitude des grands groupes encourage rarement ce type de relation au quotidien.

Pour l'enseignant

- Une meilleure connaissance des services d'aide à la réussite, de soutien psychologique et d'orientation (qui gagnent eux-mêmes en visibilité et fréquentation) ;
- Une familiarisation avec une approche différente, plus « incarnée » de l'étudiant ;
- Une dynamique de collaboration entre collègues et centrée sur l'étudiant, prenant progressivement la forme d'une communauté de pratique soutenue par des accompagnateurs pédagogiques ;
- Une connaissance accrue du public-étudiant de son établissement ;
- Une prise de conscience renforcée de la complexité cognitive, personnelle et sociale des conditions d'un parcours réussi dans l'enseignement supérieur ;
- Une meilleure connaissance des spécificités de la « période de transition », et partant, une meilleure prise en compte de celles-ci dans les modalités d'accompagnement des étudiants ;
- Une meilleure identification des ressources de l'environnement favorisant la transition.

Pour les acteurs des services d'aide à la réussite

- Développer / optimiser les synergies entre les différents agents d'information et d'aide à l'étudiant, actifs dans les établissements participants (guidance, orientation, etc.).
- Compléter l'offre d'aide à la réussite en amont de cette dernière, c'est-à-dire durant la phase d'acculturation qui est celle marquant le plus la transition entre les études secondaire et les études supérieures.

Pour des chercheurs des institutions du Pôle Liège-Luxembourg

- Permettre divers éclaircissements (par l'analyse de traces et données multiples collectées tout au long du processus) des liens entre mentorat et réussite, mentorat et développement professionnel des enseignants du supérieur.

Pour le Pôle Liège-Luxembourg

- Contribuer à fortifier le sentiment d'efficacité du Pôle en tant qu'entité capable d'initier, à son niveau, une dynamique collective concrète au service des étudiants de son bassin.

En effet, le projet POLLEM s'inscrit dans le contexte du Pôle Liège-Luxembourg et de l'instauration d'une réflexion commune sur les problématiques de la réussite et les manières de soutenir celle-ci. Les diverses dimensions de la circulation des étudiants, de la différenciation des parcours, du suivi des trajectoires d'études ou de l'optimisation des taux d'encadrement, aiguillonnées notamment par le Décret Paysage, entretiennent les unes avec les autres des relations fonctionnelles que le projet entend par ailleurs mieux expliciter.

- Pour nourrir le questionnement et instruire la gestion de ces problématiques, une vue synoptique, à la fois quantitative et qualitative, des initiatives existantes en matière d'aide à la réussite sera donc, elle aussi, utile et constituera un enjeu du projet.

Organisation

Un comité de pilotage, composé de représentants des différentes institutions partenaires, a été institué. Il est chargé de superviser le coordinateur du projet (engagé au niveau du pôle académique) et de déterminer les principales orientations stratégiques du POLLEM.

Le coordinateur a pour tâches, entre autres, la gestion journalière du projet, le recensement et l'articulation des paramètres d'une pratique de mentorat, l'accompagnement pédagogique et organisationnel de chaque institution dans la mise en place et le suivi des dispositifs paramétrés selon les choix posés, le développement d'une offre de formations à destination des mentors, la conduite du processus d'évaluation des dispositifs, etc.

Chaque institution a également désigné en son sein une personne de référence chargée de la gestion locale du projet. Il sert a minima de relais entre les mentors et la direction d'une part, et le coordinateur d'autre part. Il peut être chargé de l'implémentation du mentorat dans son institution.

On notera que graduellement, pour plus d'efficacité et de fluidité, la quasi-totalité des institutions ont fait le choix de désigner la même personne comme membre du comité de pilotage et référent local.

Le tableau ci-dessous présente les différents membres passés et présents du comité de pilotage (P) et les référents (R).

	Précédemment	En fonction
Coordination du POLLEM	Johanne Huart	Aline Botteman
Pôle académique Liège-Luxembourg		Pierre Colpin
ESA Saint-Luc		Célia Charbaut
HECh	Viviane Vierset (P et R) Aurore Siquet (P)	Maud Dehousse
HEL	Laura Gabriel (P et R) Anne-Catherine Vieujean (R) Scholpp David (P)	Sylvie Bodart
HELMo	Déborah Malengrez (P) Marie-France Brundseaux (R)	Céline Dispas
Henallux	Nathanaël Laurent (P et R)	Fanny Ryelandt
HEPL	Natacha Martynow (P et R)	Emmanuelle Parlascino
HERS		Isabelle Lambert
ISL		Fabienne Compère
ULiège		Dominique Verpoorten Laurent Leduc

Au-delà des référents locaux, des personnes se sont mobilisées dans chaque institution pour la promotion et la mise en œuvre du dispositif, que ce soit au sein des instances hiérarchiques, de services d'aide à la réussite ou dans les différentes sections. Plus particulièrement, lorsqu'il est organisé par cursus (voir infra), une personne au sein de celui-ci prend alors en charge les aspects pratiques de l'organisation (communication, inscription, appariement, etc.). Le tableau ci-après regroupe les personnes qui se sont particulièrement impliquées au niveau organisationnel et promotionnel.

Denis Gérard, Coordinateur de section au département Pédagogique de Bastogne - Henallux Christine Charlier, Coordinatrice de la section Informatique de Gestion à l'IESN - Henallux
Françoise Gabriel, Directrice du département Paramédical et Sciences Économiques et de Gestion – HEL Christine Geron, Directrice du département Sciences de l'Éducation - HEL Anaïs Grégoire, Directrice du département Sciences et Techniques, Relais SAR – HEL Caroline Baffioni – Relais SAR du département Paramédical - HEL
Eddy Brune, Directeur de cursus International Business et Coopération internationale - HELMo Marielle Roskam, Enseignante et Chargée de missions à la direction International Business - HELMo

<p>Pascale Verviers, Enseignante et Chargée de missions à la direction International Business - HELMo Anne Schillings, Enseignante et Chargée de missions au département Pédagogique - HELMo Gilles Meunier, Directeur du cursus Primaire – HELMo Hervé Bernard, Enseignant au département Pédagogique - HELMo Anne-Sophie Pollet, Directrice du cursus Infirmier responsable de Soins généraux - HELMo Nathalie Dumont, Directrice du cursus Sage-Femme - HELMo Jérôme Walmag, Directeur du cursus Sciences industrielles - HELMo Didier Deryck, Enseignant au département Informatique et Technique Annabelle Lejeune, Directrice du cursus Technologue de laboratoire médical - HELMo Geneviève Gobiet, Enseignante au département Paramédical - HELMo</p>
<p>Michèle Simar, Directrice-présidente - HECh Gaëtan Certfontaine, Directeur du département économique - HECh Olivier Patris, Sous-directeur du département économique - HECh Joan Heuslich, Coordinatrice de l’Aide à la Réussite - HECh Isabelle Wesphael, Coordinatrice de la section Immobilier - HECh</p>
<p>Annick Lapierre, Directrice-Présidente - HEPL Marianne Dawirs, Directrice du Département des Sciences agronomiques - HEPL Julie Remiche, Directrice des Sciences de la Santé - HEPL Marion Corbeel, Coordinatrice du Bachelier Infirmier responsable de soins généraux - HEPL Aurélie Counet, Coordinatrice du Bachelier Infirmier responsable de soins généraux - HEPL Joanna Garot, Coordinatrice du Bachelier Infirmier responsable de soins généraux - HEPL Anne-Sophie Hercot, Coordinatrice du Bachelier Infirmier responsable de soins généraux - HEPL Anne Herpin, Coordinatrice du Bachelier Infirmier responsable de soins généraux - HEPL Muriel Lambeau, Coordinatrice du Bachelier Infirmier responsable de soins généraux - HEPL</p>
<p>Marie Robinot, Infirmière-Enseignante au département Santé – HERS Patricia Pierson, Enseignante au département Pédagogique - HERS</p>
<p>Roland Billen, Professeur ordinaire, département de Géographie – ULiège Anne Collard, Professeure associé, département des Sciences dentaires - ULiège Guénaël Devillet, Professeur associé et Logisticien de recherche principal, département de Géographie - ULiège Benoit Donnet, Professeur, département d’Électricité, Électronique et Informatique - ULiège Michel Frederich, Professeur ordinaire, département de Pharmacie - ULiège Sabine Geerts, Professeure, département des Sciences dentaires, - ULiège Frédéric Hatert, Professeur, département de Géologie - ULiège Philippe Hubert, Professeur ordinaire, département de Pharmacie - ULiège Guy Leduc, Professeur ordinaire, département d’Électricité, Électronique et Informatique - ULiège Geneviève Philippe, Chargée de cours, département de Pharmacie - ULiège Eric Ziemons, Chargé de cours, département de Pharmacie - ULiège</p>

La convention prévoyait cinq phases au projet que nous expliciterons au chapitre « Développement du projet ». Chaque phase était assortie de différents livrables qui seront présentés au fil de ce rapport :

- Phase d’information
- Phase d’information/consultation/décision
- Phase offre de formation
- Phase de conduite et d’évaluation (première itération)
- Phase de régulation et d’amplification (itérations ultérieures)

Fondements du mentorat selon le POLLEM

Le projet POLLEM s'inscrit dans le cadre de l'aide à la transition. Le taux d'échec en première année du supérieur est important en FWB. En 2012-2013, il était de 58%. Parmi ceux-ci, seulement 20% d'étudiants persévèrent, contre 38% qui abandonnent ou se réorientent¹. Si l'on pourrait être porté à attribuer ces échecs et réorientations à des caractéristiques propres aux étudiants ou à la qualité de l'enseignement secondaire, Tinto (1975,1993) insiste sur l'importance décisive des interactions sociales – entre étudiants mais aussi avec les enseignants - pour l'intégration, l'engagement et la persévérance dans les études.

Dans un contexte scolaire ou académique, le mentorat est traditionnellement défini comme une relation dialogique, présenteielle, de qualité et de longue durée entre un étudiant et un adulte chargé de soutenir son développement professionnel, académique ou personnel (Creamer, 2000 ; Grites & Gordon, 2000). Le mentorat s'apparente à ce que Vygotski (1997) appelle une « interaction de tutelle », laquelle suppose une asymétrie de compétences entre un « novice » d'une part et un « expert » d'autre part. Tous deux ne poursuivent par ailleurs pas les mêmes objectifs. On le sait, Bruner (1983) a particulièrement étudié le phénomène de tutelle et les mécanismes d'étayage qui s'y déploient. Dans ce paradigme dit socioconstructiviste, en vogue tant dans l'enseignement obligatoire que supérieur, les médiations sociales jouent un rôle prépondérant dans l'apprentissage.²

Le mentorat selon le POLLEM vise à favoriser des interactions informelles suivies entre un étudiant de B1 et un enseignant, de telle manière que ce dernier puisse constituer pour l'étudiant une figure de soutien bienveillante, empathique et experte, et que se construise entre eux une relation développementale qui envisage l'étudiant dans ses différentes dimensions et qui a pour finalité de faciliter la transition vers le supérieur par l'engagement et la persévérance dans les études, ainsi que la réussite – au sens large - de l'étudiant.

La « réussite » peut en effet s'envisager de façon multiple (Romainville & Michaut, 2012) : outre la validation de crédits, il peut s'agir de l'acquisition de connaissances et compétences, de la persévérance jusqu'à l'obtention d'un diplôme, mais aussi de l'épanouissement personnel et vocationnel. La réussite subjective (Paivandi, 2016), c'est-à-dire selon des objectifs propres à l'étudiant, sa temporalité, son parcours (Annoot et al., 2019, Guterman, 2020) a également sa place ici.

Les interactions étudiant-enseignant

La recherche menée par l'ARES sur les parcours de réussite dans le premier cycle du supérieur (Mouhib, 2018) a montré que la disponibilité d'un enseignant sous la forme d'une relation informelle est l'élément que les étudiants en FWB jugent le plus utile à leur réussite. De même, l'étude souligne l'importance du besoin de reconnaissance, d'intégration et d'affiliation, ainsi que de figures de soutien « salvatrices » à certaines étapes du parcours, sous la forme d'un tiers à la fois bienveillant et expert. Dans ses conclusions, l'étude plaide pour un accompagnement global des étudiants qui prenne en compte les enjeux émotionnels et sociaux des études supérieures.

À cet égard, de très nombreuses études pointent les effets bénéfiques du contact proxime entre étudiants et membres du personnel enseignant (Astin 1977, 1985, 1993b ; Bean 1985 ; Bean and Kuh 1984 ; ECS1995 ; Ewell 1989 ; Feldman and Newcomb 1969 ; Kuh et al. 1991 ; Lampion 1993 ; Pascarella 1985 ; Pascarella and Terenzini 1976, 1979b, 1991, 2005 ; Terenzini, Pascarella, and Blimling 1996 ; Terenzini et al. 1995 ; Tinto 1993 ; Wilson et al. 1975...). Particulièrement en première année, le mentorat offre à l'étudiant, sur le point d'entrer en phase de séparation d'un environnement scolaire connu (Tinto, 1988), arrivé au temps

¹ Statistiques issues du site de l'ARES (www.ares-ac.be)

² Paragraphe repris de l'annexe à la convention exposant les fondements du POLLEM. S'y référer quant aux références bibliographiques.

de l'étrangeté (Coulon, 1997), et confronté à un grand sentiment de solitude (Felouzis, 2001), l'opportunité d'entrer en relation personnelle avec l'enseignant. Il en résulterait un gain, dans certaines études, en matière d'intégration académique, d'intégration sociale et de succès scolaire. Ainsi, comme le souligne, De Clercq (2016), « plusieurs études ont montré que le soutien perçu des professeurs était associé à la réussite académique des étudiants. Tinto (1997) a observé que des contacts positifs et fréquents entre le professeur et les étudiants étaient associés à l'intégration de ces derniers dans l'enseignement supérieur ; cette intégration est, à son tour, associée à la réussite en fin d'année. À l'inverse, un professeur perçu comme ne soutenant pas ses étudiants ou ne les stimulant pas intellectuellement accroît les risques d'échec (Etcheverry, Clifton, & Roberts, 2001) ». Selon Reason, Terenzini et Domingo (2005), les relations avec un enseignant sont un prédicteur du développement de compétences académiques chez les étudiants de 1^{ère} année du supérieur. Et d'après Amelink (2005), les étudiants de première génération qui font état d'interactions positives avec un enseignant ou d'autres membres du personnel sont plus susceptibles de faire l'expérience d'un succès académique (grades satisfaisants ou persévérance) et satisfaits de leur expérience académique.³

L'approche développementale

Dans le monde anglo-saxon, le *Developmental academic advising* se développe dès les années 1970 (voir notamment Grites, Crookston, Frost, Kramer...). Grites (2013) résume cette approche en quelques points :

1. Il s'agit d'une méthode, d'une façon d'accompagner et non d'une théorie en soi, mais cette approche se base sur les théories développementales,
2. L'approche est holistique et envisage l'étudiant en trois dimensions : académique, professionnelle et personnelle, et vise le développement global de la personne. Les trois dimensions sont vues comme indissociables car un événement lié à l'une d'elle entraînera souvent des répercussions sur les autres.
3. Il s'agit de partir de là où en est l'étudiant et de ses besoins dans chacune des dimensions. L'approche développementale s'appuie sur les caractéristiques présentes de l'étudiant pour l'aider à évoluer dans les trois dimensions.
4. C'est une relation réciproque dans laquelle chacun s'investit et évolue. L'étudiant est un partenaire actif.

Contrairement à l'approche dite prescriptive, où l'on dit à l'étudiant ce qu'il doit faire (la responsabilité étant dans le chef de l'accompagnateur), l'approche développementale vise à soutenir l'étudiant dans ses prises de décision (responsabilité partagée).

L'approche développementale semble être la préférée des enseignants et d'une majorité d'étudiants. Le comité de pilotage se positionne également en sa faveur. Toutefois, certaines études ont montré qu'en début de première année, une posture plus prescriptive est appréciée des étudiants (Smith 2002). Ces deux aspects pourraient être envisagés comme un continuum sur lequel se positionner et évoluer en fonction des besoins du mentoré, allant d'un étayage (Bruner, 1983) vers un désétayage progressif.

L'autonomie et le sentiment de sécurité

Dans cette optique, le mentorat participe à la construction de l'autonomie des étudiants, telle qu'exprimée par l'objectif général n°2 du Décret Paysage : « promouvoir l'autonomie et l'épanouissement des étudiants, notamment en développant leur curiosité scientifique et artistique, leur sens critique et leur conscience des responsabilités et devoirs individuels et collectifs ».

³ Paragraphe repris de l'annexe à la convention exposant les fondements du POLLEM. S'y référer quant aux références bibliographiques.

Par ailleurs, certaines recherches, nombreuses dans l'enseignement obligatoire, mais existantes également dans le supérieur, ont montré que lorsque la relation enseignant-élève prend la forme d'un soutien affectif, celle-ci peut satisfaire les besoins d'attachement des élèves et stimuler par là leur curiosité et leur envie de découvrir. « La prise d'autonomie n'est possible que parce que l'individu a établi des relations affectives sécurisantes avec des personnes qui comptent. » Le lien affectif et le soutien à l'autonomie sont fortement corrélés (Virat, 2019). Dès lors, le mentor peut être vecteur de sécurité affective. Une enquête de Larose, Tarabulsy & Cyrenne (2005) dans le cadre d'un programme de mentorat dans l'ES au Québec a montré que les enseignants avec lesquels s'établissent des relations affectives sont ceux perçus par les étudiants comme favorisant leur autonomie. Ces deux dimensions se sont également montrées prédictives de l'adaptation sociale des étudiants, de leur sentiment d'appartenance et de leur réussite académique.

Les émotions

Nous savons que les processus cognitifs de haut niveau et les processus émotionnels sont intriqués (Immordino-Yan & Damasio, 2007; Immordino-Yang, 2015; Zeyer & Dillon 2019) et qu'un lien émotionnel chaleureux entre enseignant et étudiant a un effet positif sur la mobilisation pendant les cours et l'engagement dans le travail (Virat, 2019).

De plus, les émotions vécues par les étudiants lors de leur transition vers le supérieur facilitent ou mettent en péril cette transition (Fischer et al., 2022) et la capacité des étudiants à réguler leurs émotions est un indicateur de leur réussite académique (Leroy & Grégoire 2007, Parker et al. 2004, Jaeger 2003). Les accompagnateurs peuvent soutenir les étudiants en les aidant à conscientiser et élucider leurs émotions, ainsi que leurs stratégies de régulation émotionnelle (Fischer et al., 2022).

Développement du projet

Ligne du temps

Au départ, l'implémentation du mentorat a été pensée en cinq phases. L'agencement dans le temps tel qu'il avait été prévu et ce qui a été réalisé est présenté dans la figure ci-dessous. Le contenu de cette section se base essentiellement sur le rapport intermédiaire réalisé par Johanne Huart, coordinatrice du POLLEM de 2019 à 2022.

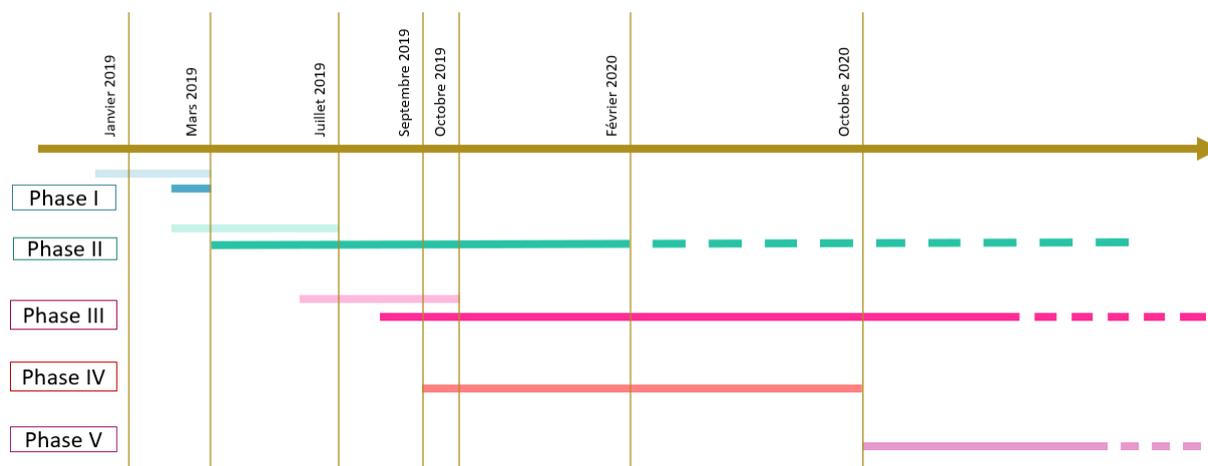
- I. Phase de documentation

Objectifs :

- Mener une revue approfondie de la littérature
- Élaborer une matrice de choix possibles relatifs à chaque paramètre pouvant caractériser la pratique du mentorat

Timing prévu : janvier 2019 – mars 2019

Le projet ayant réellement démarré en mars 2019, le timing de cette phase a été raccourci à un mois. Une première revue de la littérature scientifique a permis un recensement de paramètres pouvant caractériser une pratique du mentorat. Ceux-ci concernent l'approche à adopter, les enseignants et les étudiants impliqués, le déroulement des rencontres dans leur forme et leur contenu ainsi que l'évaluation du dispositif.



Pour les phases I, II et III, les prévisions sont en clair et le réalisé en foncé.

Une première « grille de paramétrage » a pu être élaborée. Celle-ci a continué à évoluer, à la fois sur la base de la revue de la littérature se poursuivant, mais aussi au gré de son utilisation et des expériences menées dans les diverses institutions. La grille s’est stabilisée au bout de quatre années de mise en pratique et a donné lieu à la publication d’un article. La version finale sera présentée au chapitre suivant.

- II. Phase d’information/consultation/décision

Objectifs :

- Présenter les résultats de la phase 1 aux relais locaux
- Consulter les directions et les accompagner dans la décision de (1) ne pas modifier les dispositifs de mentorat préexistants, (2) les modifier ou (3) en concevoir ex-nihilo

Timing prévu : mars 2019 – juillet 2019

Conformément à ce qui était prévu, une synthèse de la revue de la littérature a été présentée aux relais locaux. Ceux-ci ont de leur côté recensé les pratiques de mentorat déjà existantes au sein de leur institution. Il n’existait pas de mentorat à proprement parler mais, dans certains cas, des dispositifs s’en approchant : coaching ou accompagnement personnalisé par les SAR, professeurs référents ou relais en charge d’un groupe d’étudiants, tutorat par les pairs.

Le timing initialement prévu s’est allongé pour plusieurs raisons. Tout d’abord, le retard de la phase 1 se reportant sur la phase 2, les institutions se sont trouvées en période d’examens puis de congé.

Ensuite, dans la plupart des cas, il n’y a pas eu de démarche centralisée au niveau des autorités des institutions et les référents institutionnels ont contacté individuellement les directions de catégorie, de département ou cursus. Ceux-ci ont pu quelque fois se montrer peu disponibles, voire peu enthousiastes. De plus, le paramétrage du mentorat est fortement dépendant du contexte local, ainsi la procédure n’a-t-elle pas été opérée une fois par institution mais une fois par catégorie/département/section.

La phase II s’est de ce fait étalée dans un premier temps jusqu’en février 2020. Elle se poursuit néanmoins toujours, dans le sens où de nouvelles sections continuent de s’intéresser au mentorat et à l’implémenter en leur sein. À chaque fois un processus d’information, de réflexion et de décision sur les paramétrages possibles est effectué à nouveau, de manière à ce que le dispositif puisse s’adapter au mieux aux besoins et aux contraintes en présence.

Nous présenterons les principaux points de divergences dans les différentes configurations au chapitre sur le paramétrage.

- III. Phase offre de formation

Objectifs :

- Présenter le sens du mentorat et motiver les enseignants à la dynamique d'un accompagnement de proximité
- Proposer une offre de formation à géométrie variable

Timing prévu : juillet 2019 – octobre 2019

Le déroulement de cette phase a dû être postposé et s'est étalé dans le temps pour plusieurs raisons. D'une part, le décalage des deux premières phases s'est reporté sur la troisième, d'autre part, il est impossible d'organiser des activités pour les enseignants pendant la période estivale. En effet, les congés sont suivis de la deuxième session, ensuite la rentrée est une période particulièrement chargée dans les différentes institutions.

Au vu des différentes contraintes, il est rapidement apparu que les séances de formations ne sont aisées ni à organiser ni à multiplier. Nous avons donc conçu une séance de formation de base qui constitue un hybride entre une « information » permettant de comprendre ce qu'est le mentorat ainsi que les fondements du projet, et une « formation minimale » de mentors qui n'auront pas l'occasion d'assister à une autre séance avant de débiter leur pratique.

Ces séances ont également permis de sonder directions et enseignants sur les thématiques d'intérêt pour des séances de formation ultérieures. Un programme a été mis en place sur cette base. Celui-ci est explicité au chapitre « Formations et outils ». La diffusion de ces formations s'étend au fil du temps au gré des demandes et des disponibilités des enseignants, les besoins en formation évoluant également : de nouveaux mentors sont désignés d'une part et d'autre part, en fonction de leur expérience de terrain, de nouvelles thématiques d'intérêt apparaissent chez les mentors.

- IV. Phase de conduite et d'évaluation (première itération)

Objectifs :

- Expérimenter l'ensemble des dispositifs choisis par les institutions/catégories/sections
- Évaluer cette première année de fonctionnement

Timing prévu : octobre 2019 – octobre 2020

Lors de la première itération, le mentorat a été implémenté dans 15 sections/départements. Deux d'entre eux avaient déjà un dispositif organisé s'en rapprochant, il s'est alors agi d'une adaptation de l'existant.

Deux écoles, Saint-Luc (ESA) et Saint-Laurent (Promotion sociale), ont choisi de fonctionner de façon plus transversale. Toutes les sections sont donc concernées dans ce cas.

Les évaluations sont détaillées au chapitre s'y afférant.

- V. Phase de régulation et d'amplification (itérations ultérieures)

Objectifs :

- Capitalisant sur les évaluations de la première itération, déploiement à plus grande échelle du dispositif.
- Mise en place de diverses ressources tels que des outils de formation à destination des mentors, un guide pratique du mentorat, un tableau de bord, etc.

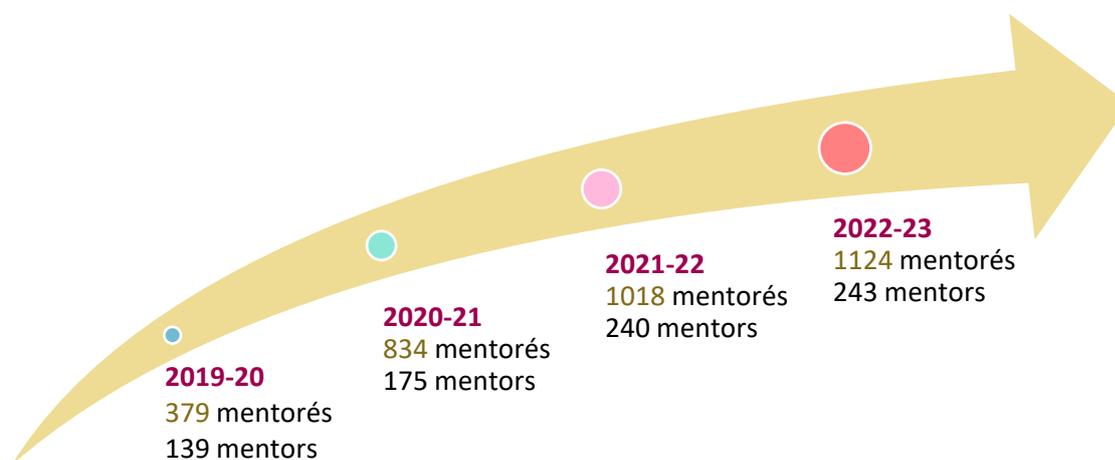
Timing prévu : à partir d'octobre 2020

Sur la base des premières expériences, des ajustements ont pu avoir eu lieu quant au paramétrage dans les différentes sections qui s'étaient lancées dans le projet. De façon générale, le mentorat ne s'est pas élargi au sein même des sections où il avait été implémenté, le projet s'est plutôt développé en intégrant de nouvelles sections d'année en année (voir supra).

Délivrables prévus à la convention

1) Grille de paramétrage	Voir page 21
2) Méthodologie structurée de consultation/accompagnement = accompagner dans le paramétrage et le lancement du projet	Voir page 20
3) Une fiche pour chaque institution décrivant la configuration de mentorat retenue	Voir page 23
4) Programme et supports de formation	Voir page 33
5) Evaluation de la première année du projet, de la formation du mentor aux dernier entretien avec le mentoré	Voir page 37
6) Journée d'étude	Voir page 70, 87
7) Les synthèses des entretiens établies par les mentors et mentorés (2 ^{ème} année du projet)	--
8) Guide général et charte sur le mentorat	Voir page 32, 86
9) Ressources multimédia intégrée à un dispositif de formation pour les mentors	Voir page 37
10) Communications et publications scientifiques	Voir page 74

Chiffres et filières participantes



Lors de l'année de lancement, 15 départements ou filières ont participé au POLLEM, ainsi que ESA Saint-Luc et l'Institut Saint-Laurent qui ont opté pour un système transversal s'adressant à l'ensemble des étudiants de l'établissement. Six sections ont démarré en 2020-21, cinq en 2021-22, quatre en 2022-23, six depuis la rentrée 2023-24.

Trente-six filières ou département ont donc tenté l'expérience, sans compter les deux établissements qui l'ont implémenté de manière globale.

Il est à noter qu'en plus de cela, le mentorat a aussi été mis en place à Henallux en Master 1 Informatique à Marche-en-Famenne et à l'IESN à Namur. Dans les sections Soins infirmiers et Sages-femmes à HELMo,

l'accompagnement se prolonge sur l'ensemble du cursus. Ces publics n'étant en principe pas dans notre champ d'action, nous ne les avons pas comptabilisés.

Nous comptons toutefois quelques abandons ou mise entre parenthèses :

- Le site d'Arlon à Henallux (4 sections) : le projet a été suspendu suite au covid et à un changement de direction. Des discussions sont cependant en cours pour le reprendre en 2023-24 ou 2024-25.
- Dentisterie à l'ULiège : le mentorat était porté exclusivement par un seul service du département, qui s'est lui-même désinvesti. Les enseignants n'étaient, dès le départ, que peu convaincus par le projet.
- Coaching sportif à HEPL : le mentorat a été suspendu, une rencontre de débriefing doit encore avoir lieu. Le public est constitué pour une grande partie d'adultes en reprise d'études. Il semblerait que le paramétrage choisi soit sujet à discussion. Une reprise n'est pas totalement exclue.

De façon plus globale, l'année de lancement du mentorat coïncide avec le début de la pandémie. Les confinements successifs ont fort probablement freiné le développement du POLLEM pour différentes raisons : surcharge de travail pour les enseignants, difficultés de communication à différents niveaux, etc.

Toutefois, le mentorat a aussi pu revêtir un intérêt particulier pendant ces périodes de distanciation sociale. Ces aspects sont développés plus loin.

Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des sections participantes et l'évolution des chiffres de participation.

	2019-2020		2020-2021			2021-2022			2022-2023			
	Mentors	Mentorés	Mentors	Mentorés B1	Mentorés autres	Mentors	Mentorés B1	Mentorés autres	Mentors	Mentorés B1	Mentorés autres	
Institut Saint-Laurent	2	7	4	22		7	11		0	0		
Saint-Luc	5	10	6	13		5	16		6	15		
Henallux												
Virton Ingénieurs			6	30		6	30	2	6	30	2 (B2)	
Arlon Assistants sociaux	4	6	12	45								
Arlon Assistants dir.												
Arlon électromécanique	4	19										
Arlon Comptabilité	13	86										
Bastogne Pédagogique			9	4		9	11	8	6	8		
Marche-en-Famenne Master 1 Informatique			8		25			25	(8)		25 (M1)	
Namur IESN								40	(13)		50 (B1)	
HEL												
Sciences de l'éducation	5	15	16	36		12	12		2	2		
Sciences et tech. New												
Sc. éco. et de gest. New												
Paramédical New												
Uliège												
Pharmacie	27	27	19	26		26	46		21	28		
Dentisterie	23	6	7	7		5	6					
Informatique	8	80	7	58		9	88		4	18		
Géographie			10	32			19		7	27		
Géologie									5	5		
Helmo												
Pédagogique Theux			16	44			50		7	45		
Gramme			12	61		13	69		12	39		
Soins infirmiers IRSG	5	5	16	330	500	?	335	?	14	321	?	
Sages Femmes	15	82	14	79	191	?	135	?	14	150	190(B2-4)	
T. laboratoire médical						?	18		7	11		
International business									62	186		

Péda. Sainte-Croix New										
HEPL										
Coaching sportif	7	10	7	12		8	26			
Agronomie La Reid						4	16		5	10
Soins infirmiers BIRSG									32	70
HECh										
Immobilier			?	?					10	14
Tourisme	10	10					10		5	9
Logistique									1	1
Agronomie						?	6		2	3
Pédagogique	10	10	?	?					0	0
Bio médical									1	2
G. hôtelière Verviers New										
As. Direct. Verviers New										
HERS										
Soins infirmiers BSI						22	150		15	105
Pédagogique	1	6	5	35		2	18		5	25
Éducateur spécialisé						1	15			
TOTAUX	139	379		834			1087		235	1124

Mentorat et confinement

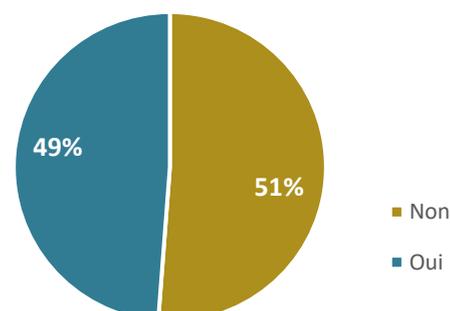
Il a été suggéré aux mentors, via les relais, d'entretenir plus que jamais la relation établie avec les étudiants lors du confinement. Un article sur le mentorat en confinement a également été publié sur le site du pôle en ce sens.

Dans les faits certains mentors ont en effet continué, voire accru leur présence auprès de leur mentorés, d'autres ont vraisemblablement totalement arrêté. D'après les réponses des mentorés qui ont répondu au questionnaire (un tiers d'entre eux), environ la moitié ont poursuivi le mentorat à distance.

Une majorité des mentors (66%) et des mentorés sondés (53%) s'accordent sur l'utilité du mentorat pendant le confinement, en particulier pour maintenir ou retrouver de la motivation, pouvoir poser et discuter des multiples questions engendrées par la situation, être rassuré et ne pas se sentir laissé à l'abandon.

Ceux qui ont jugé les contacts plutôt inutiles expriment notamment le fait de n'avoir eu que peu de rencontres, celles-ci ayant été plutôt impersonnelles. Près de la moitié des étudiants sondés (48%) pour qui le mentorat s'est arrêté auraient souhaité qu'ils se poursuivent, 19% d'entre eux étant plutôt neutres sur la question.

Poursuite des contacts pendant le confinement d'après les mentorés
Données 2019-20 (n=125)



« Elle pouvait répondre à nos inquiétudes face à la situation inattendue. »

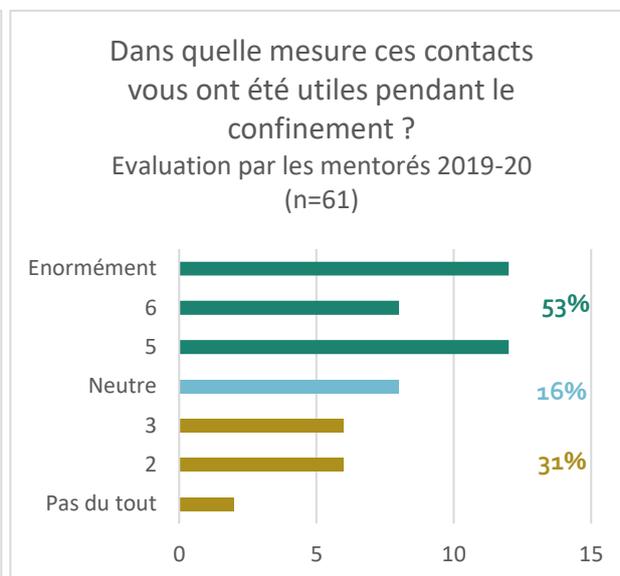
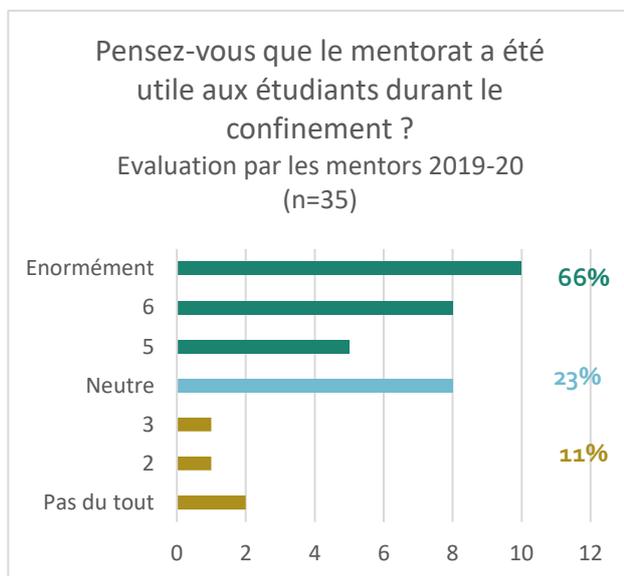
« Cela m'a fait plaisir de pouvoir un peu parler et de me sentir un peu moins seule. »

« Conseils pour bien vivre la situation, pour faire face aux examens à distance, ou simple coup de booste quand ça allait un peu moins bien »

« Cela m'as permis de garder contact facilement avec l'université, d'avoir des informations pour les examens. »

« Pour nous rassurer, surtout si nous effectuons notre première année dans ce cursus. Nous avons très peur et n'osions pas poser de questions. »

(Verbatim d'étudiants)

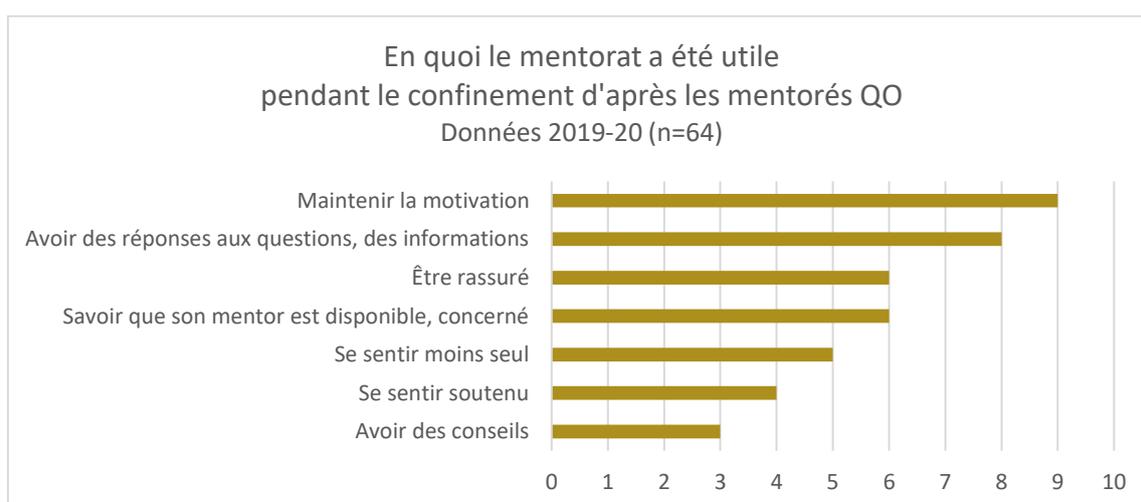


« Personnellement, ça ne m'a pas aidé durant le confinement, je n'ai eu de contact avec elle que concernant les rdv portfolio »

« Perte de motivation et j'ai pas osé prendre contacte avec elle »

« Il l'aurait été si on avait un peu plus parlé sur comment j'abordais le fait de devoir suivre les cours en ligne et ce que cela impliquait »

(Verbatim d'étudiants)



Une méthodologie structurée d'accompagnement

Afin de s'inscrire dans une approche « evidence-based », une recherche a été menée en 2019-20 pour identifier les freins et leviers influençant l'intention de participation des enseignants au projet, en s'appuyant sur la Théorie du Comportement Planifié (TCP) (Huart et al., 2022). La même démarche a été réalisée l'année suivante auprès des étudiants (Huart et al., 2023) (voir supra). Les résultats de ces recherches nous ont permis d'établir certaines lignes de conduites dans la mise en place du mentorat.

Du côté des enseignants, deux éléments ont particulièrement émergé :

- L'influence de la volonté de la direction quant au fait que les enseignants s'impliquent dans le mentorat ;
- L'importance pour les enseignants de se sentir suffisamment formés à l'accompagnement.

En conséquence, d'une part il a été conseillé aux référents institutionnels d'inclure les directions dans la présentation du projet aux enseignants, d'autre part une attention particulière a été donnée au développement de formations à l'attention des mentors.

Une configuration idéale d'introduction du dispositif serait par conséquent :

- Demander un soutien marqué des autorités (Directeurs-présidents, Mme la Rectrice ou Doyens, Direction) lors de la présentation du projet aux collèges de direction ou auprès des présidents de département ;
- Demander aux directions de catégorie/département/section de présenter et soutenir le mentorat auprès de leurs enseignants,
- Proposer aux mentors des contenus de formation correspondant à leurs besoins et susceptibles de les rassurer quant à leurs compétences.

Concernant les deux premiers points, si cela a pu être réalisé dans certains cas, la culture de l'institution et les habitudes de communication influencent probablement la circulation de l'information. Des canaux parfois plus informels ont manifestement également un rôle, comme nous pouvons l'observer dans certaines institutions où le projet se développe aussi en partie par un effet « tache d'huile » autour du référent.

La culture de l'établissement et le nombre d'acteurs en présence vont également déterminer le type de mise en œuvre du mentorat, variant sur une dimension « Top-Down/Bottom-Up ». La direction, accompagnée ou non d'un comité restreint peut imposer à l'ensemble des enseignants de prendre part au projet, ainsi que décider du paramétrage du dispositif. À l'autre extrémité, la décision d'adopter le projet peut être prise collectivement, les mentors recrutés sur base volontaire et le paramétrage réalisé par ces derniers de façon consensuelle.

En fonction de ces premières orientations, la coordinatrice POLLEM accompagne la réflexion des personnes en capacité de décision, au moyen de la grille de paramétrage, en prenant en compte les réalités locales et apportant un éclairage sur les tenants et aboutissants des différents choix possibles.

Concernant le troisième point – la formation des mentors – nous sommes face à une double contrainte : si l'on connaît l'importance pour les enseignants de se sentir suffisamment compétents, les réalités organisationnelles limitent souvent la mise en place de formations. Nous avons donc opté pour une présentation de base en début du projet incluant les éléments essentiels à savoir avant de se lancer. Nous égrainons ensuite des formations courtes au fil du temps selon les demandes. Espacées dans le temps, ces séances se configurent à la carte et comportent souvent une « piqûre de rappel », ce qui permet aux mentors recrutés plus tardivement de se familiariser avec les bases. Cet échelonnage dans le temps constitue autant d'occasions d'échanges de pratiques entre mentors et maintient une dynamique collective dans la durée.

Une réflexion doit aussi être portée sur la manière d’informer les étudiants et les modalités d’inscription, particulièrement lorsque le mentorat n’est pas obligatoire et/ou les moments et lieux des rencontres indéterminés. La TCP nous a montré que leur motivation à participer dépendait de leur perception des apports possibles, mais surtout de leur perception de l’agrément des moments de rencontre. Une communication qui met l’emphase sur ces aspects, notamment en les illustrant par des témoignages d’étudiants mentorés partageant un vécu positif, a par conséquent été mise à disposition sous forme de présentation dia et de flyer (voir annexe). Une vidéo de témoignages est en cours d’élaboration. Un contact direct lors d’un moment spécifique prévu à l’horaire ou à la fin/au début d’un cours est à privilégier, avec la possibilité de s’inscrire directement lors de cette séance d’information. Rendre ce moment plus interactif au moyen d’un Wooclap peut être intéressant, surtout lorsque l’audience est nombreuse. Dans un délai bref, il est essentiel de renvoyer un courriel de rappel aux étudiants avec une procédure d’inscription la plus simple possible. Les évaluations nous montrent en effet que la circulation des informations peut poser des difficultés, surtout en début d’année, lorsque les étudiants en reçoivent en quantité alors qu’ils sont plongés dans un environnement totalement neuf.

Au minimum une réunion de débriefing avec les mentors est nécessaire en cours ou en fin de la première année. Couplé à une évaluation auprès des étudiants, ces éléments permettent une régulation adéquate du dispositif. La coordination du POLLEM accompagne également les réflexions autour de ces régulations et leur mise en place. Les retours des mentors fournissent également des informations sur leur besoins éventuels en formation.

La grille de paramétrage

La grille de paramétrage a été établie sur la base de l’état de l’art et des expériences faites dans le cadre du POLLEM, afin de servir de guide à la réflexion lors de l’implémentation et la régulation du mentorat dans les différentes institutions partenaires. Cet outil permet à chaque section d’adapter son programme de mentorat avec une large latitude, en s’assurant que tous les aspects sur lesquels il est nécessaire de se positionner aient été pris en compte, et ce avec l’éclairage de la littérature et des retours du terrain. C’est un élément clé de l’accompagnement des institutions.

Elle se divise en cinq parties. La première s’intéresse au niveau de développement du projet dans l’institution. La seconde traite de la dyade mentorale : comment seront sélectionnés les mentors, recevront-ils une compensation, seront-ils impliqués dans le paramétrage du projet ? Le mentorat sera-t-il ouvert à tous les étudiants de première année, ou destiné à des groupes cibles, sur base volontaire ou obligatoire ? Etc. La troisième partie interroge le déroulement même des rencontres : leur nombre et moments dans l’année, leur contenu émergent ou défini, leurs modalités d’organisation, etc. La quatrième partie détermine les ressources qui seront mises à disposition des mentors. Enfin, la dernière partie propose différentes modalités et objets d’évaluation du dispositif.

La grille a fait l’objet d’un article qui en décrit les ancrages scientifiques et analyse trois configurations adoptées au sein d’institutions du Pôle (Huart et al., à paraître). La grille « fonctionnelle » du POLLEM diffère cependant légèrement de celle présentée dans l’article, car notre cadre fixe d’emblée certaines variables telles que le fait de ne s’adresser qu’exclusivement aux étudiants de première année, ainsi qu’une certaine approche, notamment en trois dimensions, etc. (voir infra).

En voici la version fonctionnelle :

I. NIVEAU DE DEVELOPPEMENT

<i>a. Niveau d’adaptation du dispositif</i>	<i>b. Modalité d’organisation</i>
1. Institution 2. Faculté / Catégorie / Campus	1. Via un service d’accompagnement 2. Via la direction du cursus

3. Filière d'enseignement	3. Via un enseignant-référent
---------------------------	-------------------------------

II. COMPOSITION DE LA DYADE MENTORALE

1. Mentorés		
1. Tous (attribution systématique) 2. Tous (mentorat obligatoire) 3. Ouvert à tous sur base volontaire 4. Ouvert de façon limitée selon le nombre de mentors 5. Proposé ou obligatoire selon un profil à risque (moyenne au lycée, lacune dans une matière, réorientation tardive, échec à un 1 ^{er} test...)		
2. Mentors (enseignants)		
<i>a. Valorisation</i>	<i>b. Sélection</i>	<i>c. Choix du paramétrage</i>
1. Encouragement direction 2. Heures attribuées/rétribuées 3. Formations (infra) 4. Valorisation symbolique	1. Désignés 2. Volontaires 3. Leurs enseignants 4. D'autres enseignants (enseignants d'autres années de la filière, d'une autre filière, retraités) 5. Tous 6. Restriction	1. Tout 2. Partiellement 3. Non
3. Appariement		
<i>a. Base</i>	<i>b. Moment</i>	
1. Aléatoire 2. Centres d'intérêts communs 3. Choix du mentoré 4. Choix du mentor 5. Speed dating 6. Sollicitation du mentor selon l'utilité perçue	1. Rentrée académique 2. Décalé de la rentrée académique (octobre-novembre) 3. Suite à une activité 4. Suite à une évaluation 5. À tout moment de l'année selon la demande de l'étudiant 6. Nouvel appariement en cours d'année possible si problème	

III. DÉROULEMENT DU DISPOSITIF

1. Organisation des séances		
<i>a. Nombre – Rythme</i>	<i>b. Moments-clés</i>	<i>c. Caractère facultatif</i>
1. N = _____ 2. Mensuel 3. Bimestriel 4. Quadrimestriel	1. Rentrée académique 2. 1 ^{er} quadrimestre 3. 2 ^{ème} quadrimestre 4. Premier test 5. 1 ^{ère} – 2 ^{ème} session 5. Stage	1. Toutes obligatoires 2. 1 ^{ère} séance obligatoire 3. X séances obligatoires 4. Toutes facultatives
<i>d. Modalité du contact</i>	<i>e. Caractère individuel</i>	<i>f. Prise de rendez-vous</i>
1. En présentiel 2. En ligne 3. Hybride	1. Individuel 2. En groupe 3. Selon la séance	1. Initiative du mentoré 2. Initiative du mentor 3. Fixé à l'horaire 4. Courriel institutionnel

		5. Courriel privé, téléphone
2. Contenu des séances		
<i>a. Libre émergence</i>	<i>b. Bottom-up</i>	<i>c. Top-down</i>
1. De quoi souhaitez-vous parler?	1. Enquête attentes/besoins 2. Compte-rendu (outil de reporting)	1. Compétences des mentors 2. Expérience des S.A.R. 3. Programme

IV. RESSOURCES POUR LES MENTORS

<i>a. Formations</i>	<i>b. Documents</i>	<i>c. Intervisions</i>
1. Information de base sur le mentorat 2. Posture du mentor et écoute active 3. Soigner ses feedbacks 4. Identification des émotions 5. Soutenir l'étudiant dans sa gestion émotionnelle 6. L'entretien d'après session 7. À la demande	1. Guide des bonnes pratiques 2. Annuaire 3. Fiches rencontres	1. Mensuelles 2. Quadrimestrielle 3. En fin d'année académique 4. À la demande

IV. ÉVALUATION

<i>a. Comparaison mentorés/non-mentorés</i>	<i>b. Apports au mentoré</i>		<i>c. Questions au mentor</i>
1. Dans la même année 2. Avec les années précédentes	3. Réussite 4. Persévérance 5. Fréquence des contacts 6. Satisfaction 7. Anxiété ES 8. Auto-efficacité 9. Définition des buts académiques 10. Niveau académique visé 11. Type de support	1. Impacts comportementaux 2. Impacts attitudeaux 3. Impacts relationnels 4. Impacts motivationnels 5. Impacts sur la santé 6. Impact sur le succès 7. Sécurité relationnelle 8. Expérience du mentorat	1. Auto-évaluation 2. Expérience du mentorat 3. Pistes d'améliorations

Paramétrages : les axes de différenciation

Chaque institution, chaque filière le cas échéant, lorsqu'elle s'engage dans l'implémentation d'un dispositif d'accompagnement tel que le mentorat, doit conjuguer dans sa réflexion une série d'éléments qui lui sont propres : nombre d'étudiants, d'enseignants – plutôt à temps plein ou partiel, plus ou moins expérimentés, locaux à disposition, organisation interne, ressources et contraintes diverses, dynamiques relationnelles et hiérarchiques, valeurs professionnelles, etc. Si les apports de la littérature et les retours de terrain apportent un éclairage, il est donc nécessaire de les mettre en perspectives avec ces particularités locales. Il en résulte autant de paramétrages différents que de nombre de sections impliquées dans le POLLEM. Nous ne pourrions par conséquent tous les présenter ici. Nous nous concentrerons sur les éléments qui suscitent le plus de discussions initiales ou lors de régulations

ultérieures des dispositifs, et par lesquels ces derniers se distinguent les uns des autres. Les ancrages théoriques mentionnés émanent pour la plupart de l'article dédié à la grille (Huart et al., à paraître).

Le niveau de développement

Deux des neuf institutions partenaires du POLLEM – ESA Saint-Luc et l'Institut Saint-Laurent de promotion sociale – ont choisi de développer le projet de façon transversale, plutôt que par section. Cela signifie qu'un paramétrage unique est établi pour toute l'institution.

Ce système est possible dans la mesure où il s'agit d'écoles de taille réduite : Saint-Laurent ne compte qu'environ 400 étudiants dans le supérieur et Saint-Luc autour de 1300, toutes années confondues.

Dans les deux cas, le mentorat est organisé par un service d'accompagnement pédagogique ou psychopédagogique. À l'ISL, ce service prend les demandes des étudiants, qui peuvent avoir été aiguillés par un référent de section, et opère l'appariement avec un mentor. Ce système peut être également adopté à l'échelle d'une catégorie ou d'un site, comme c'est le cas par exemple à la HEL ou sur le site des Rivageois de la HECh. Ce fonctionnement induit un mentorat sur base volontaire, via une démarche de la part des étudiants. Il est parfois proposé parmi une palette d'autres outils.

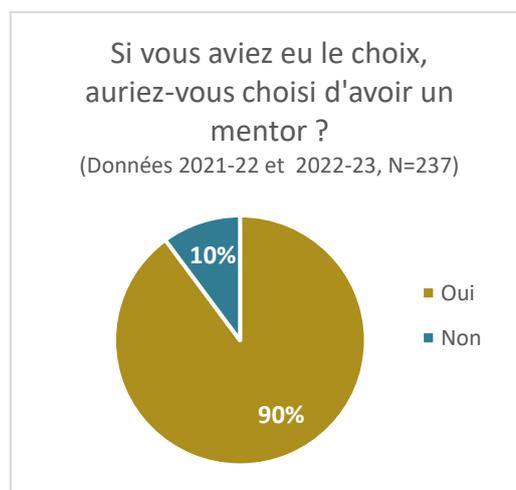
Par ailleurs, une flexibilité intéressante découle de ces systèmes : les mentors peuvent par exemple préciser leurs préférences quant au fait de mentorer ou non un étudiant qu'ils ont en cours ; ils peuvent aussi être recrutés au cas par cas, en fonction des besoins. À la HECh, l'appariement se fait par choix mutuel tant de la part de l'étudiant que de l'enseignant.

Une autre organisation largement répandue est une mise en œuvre par filière, ce qui permet une adaptation aux particularités et aux besoins qui y sont liés. Le responsable du cursus ou l'un des enseignants gère le dispositif, qui peut être plus ou moins obligatoire et plus ou moins intégré au programme de cours. Un exemple d'intégration au cursus est celui de la section Sage-Femme à HELMo : les rencontres mentors-mentorées sont aussi un lieu d'échanges autour de la réalisation d'un portfolio professionnel qui est un élément à part entière de la formation. Ce fonctionnement assure une très forte participation de tous au dispositif, où chacun peut trouver un sens commun.

Le caractère obligatoire ou volontaire

Le caractère obligatoire ou volontaire du mentorat, tant pour les étudiants que pour les enseignants, est une question centrale lors de la mise en place du dispositif. L'obligation de mentorer pour les enseignants découle toujours de l'obligation de participation des étudiants, leur nombre impliquant dès lors certains moyens.

L'idée d'obliger les étudiants à suivre cet accompagnement repose principalement sur deux hypothèses et un constat chiffré. Tout d'abord – des enseignants et responsables de cursus en témoignent – les étudiants de première année sont noyés par la masse d'informations reçues, notamment en début d'année, ainsi que par tous les changements engendrés par la transition qu'ils vivent. Aussi auraient-ils besoin d'un cadre imposé dans un premier temps. Le deuxième argument est qu'en début de parcours, ils ne percevraient pas l'utilité d'un contact privilégié avec un enseignant, laquelle apparaîtrait au fil du temps, voire rétrospectivement, pour devenir l'outil jugé le plus utile par les étudiants ayant réussi leur cycle, comme l'indique l'enquête de l'ARES (Mouhib, 2018). Ces deux hypothèses



pourraient expliquer en partie le taux de participation plutôt faible lorsque le mentorat n'est pas obligatoire (autour de 20%).

Il apparaît en effet que les étudiants ne réalisent pas nécessairement ce qui les attend à l'entrée dans les études supérieures, ni l'aide qu'ils peuvent attendre des dispositifs qui leur sont proposés (Plumat et al., 2012). Une recherche menée dans une université libanaise (Rached & Gharib, 2014) dans le cadre d'un accompagnement dit « intégral » abordant à la fois des aspects personnels, sociaux et pédagogiques a obtenu des résultats en ce sens : les étudiants qui n'avaient pas bénéficié de l'accompagnement ne semblaient pas en percevoir autant l'importance que ceux qui l'avaient expérimenté, ces derniers ayant une meilleure conscience du rôle de leur bien-être personnel et social dans leur parcours académique.

Enfin, lors des deux dernières évaluations de fin d'année, nous avons demandé l'avis des mentorés des filières ayant opté pour la participation obligatoire. 90% d'entre eux affirment qu'ils auraient choisi d'avoir un mentor si ce choix s'était présenté à eux. Mis en perspective des taux de participation des autres filières, ce chiffre étaye les hypothèses présentées et constitue un argument de poids en faveur de la participation obligatoire.

« Que ce suivi soit systématique (sans le forcer si l'étudiante a un mauvais contact avec sa référente). Avoir une référente a eu un impact considérable sur mes études : sans elle, je n'aurais peut-être pas poursuivi ni terminé mes études, et je n'aurais pas été aussi épanouie. »
(Verbatim d'étudiante)

Toutefois, le principe d'un engagement volontaire de l'étudiant se défend également, considérant que l'implication relationnelle et personnelle de la démarche va au-delà de l'attendu conventionnel dans un contexte académique et qu'il est par conséquent nécessaire à une approche en trois dimensions, voire conditionne son caractère éthique. Selon Rached et Gharib (2014), il est impossible de s'impliquer dans un projet d'accompagnement malgré soi, qu'ils envisagent comme deux libertés cheminant vers un objectif commun, à la travers la construction d'une relation de confiance et de respect. Aussi, un engagement volontaire agit en faveur de l'investissement du mentoré et d'une relation mentorale qualitative, suivie et efficace (Côté et al., 2019 ; Chong et al, 2020).

En outre, par cette option, les mentors expriment leur souci de concentrer leurs efforts sur des étudiants manifestant un degré minimal d'implication dans leurs études, une envie d'établir une relation privilégiée et/ou une demande de soutien ou de suivi. Ils espèrent s'assurer ainsi de leur utilité, de l'agrément des rencontres, ainsi que limiter le manque de répondant et l'absentéisme. Dans la même optique, certains ont opté pour des systèmes mixtes, où le mentorat est proposé à tous, mais peut devenir obligatoire en cas d'échec « limité » aux premiers tests ou à la première session d'examen, c'est-à-dire qu'une réussite de l'année semble encore possible.

Les expériences de mentorat obligatoire se concentrent dans différentes sections d'HELMo, à la HERS en Soins infirmiers, ainsi qu'en Sciences informatiques à l'ULiège. Si cette configuration convient aux bacheliers Sage-Femme, Infirmier responsable de soins généraux et Instituteur, elle a été abandonnée en Informatique. La section International Business à HELMo est dans sa deuxième année d'implémentation. La première année s'est montrée peu satisfaisante à différents niveaux. Si des régulations ont été mises en place, un mentorat systématique a été maintenu.

Le premier inconvénient du mentorat pour tous est qu'il nécessite des mentors en suffisance, ce qui implique dans la plupart des cas une obligation de mentorer pour les enseignants. Or leur adhésion au projet, leur sensibilité pour les aspects relationnels de leur fonction, leurs compétences en la matière, peuvent être variables. De plus, il s'avère complexe d'inculquer à certains enseignants les aptitudes relationnelles requises par le rôle (Johnson, 2016). La posture d'accompagnement peut constituer un changement radical pour l'enseignant qui passe d'un mode d'intervention fondé sur son expertise à une

position de « personne-ressource » privilégiant la co-construction avec l'étudiant (Paivandi, 2016). Tous ne sont pas disposés à franchir ce pas.

« Une bonne référente peut faire des miracles, et une mauvaise peut être extrêmement décourageante, à l'inverse. »

« Certaines personnes sont plus aptes à être référent que d'autres, malheureusement tous non pas un accompagnement complet, certains s'occupent seulement de nos stages et documents mais ne sont pas assez à l'écoute pour le reste. »

(Verbatim d'étudiants)

Une large adhésion de l'équipe enseignante est un élément indispensable à la réussite d'un tel dispositif. Ensuite, le nombre de mentorés attribués par mentor sera potentiellement élevé, la charge de travail qui en découle peut ainsi devenir problématique. Il est alors opportun d'envisager un mentorat en partie collectif. Les aspects logistiques en termes de compatibilité d'horaires, de locaux disponibles et de communication ne sont pas non plus à sous-estimer.

« Je refuse tout simplement de jouer le rôle de mentor, en tous cas dans les conditions matérielles dont nous disposons (pas de local, pas de plage horaire). Je ne me sens ni motivée, ni compétente. Je suis extrêmement mécontente que cette activité nous ait été imposée. »

(Verbatim d'enseignante)

Nous faisons l'hypothèse que certains commentaires négatifs ou un constat d'une influence négative du mentorat sur les notes, la persévérance ou le bien-être de l'étudiant observé dans les évaluations (il s'agit toutefois de cas marginaux) sont liés au fait que l'enseignant endosse le rôle de mentor contre son gré. Il pourrait en résulter des rencontres écourtées, rares ou inexistantes, peu de disponibilité et d'écoute, ainsi qu'un focus uniquement sur la dimension académique. Malgré cela, il reste délicat d'exclure certains enseignants sur cette base, pour des raisons d'équité dans la répartition de la charge de travail, mais ces situations créent une iniquité entre les étudiants selon l'implication du mentor qui leur est attribué.

En International Business, le dispositif a été régulé de telle sorte qu'uniquement des enseignants en B1 soient mentors. Si une question de fond par rapport au sens du mentorat a guidé ce choix, il permettait également d'écarter certains enseignants particulièrement réfractaires au dispositif, tout en préservant un certain équilibre.

« Mieux sélectionner les profs pouvant être référent en première année. Étant doublante, j'ai eu l'année dernière un prof référent qui faisait parfaitement la transition entre les secondaires et les études supérieures. Il était à l'écoute, prenait de son temps pour répondre à toutes nos questions, nous conseillait, nous motivait. C'est pour moi indispensable d'avoir un professeur référent comme lui et pas comme celle que j'ai eu cette année. »

(Verbatim d'étudiante)

Un autre écueil, que nous avons pu observer en Sciences informatique et en International Business, concerne la participation effective des étudiants. Le caractère obligatoire, lorsqu'il n'y a aucun mécanisme contraignant, reste en effet relatif. Dans le cas de ces deux filières, il en est résulté une participation équivalente aux dispositifs fonctionnant sur base volontaire. Il en ressort frustration et déception pour les mentors qui se sont investis, ont pris du temps pour mettre le projet sur pied, envoyer des rappels, etc., et ne s'attendaient pas à si peu de répondant. Dans certains cas, il pourrait être plus judicieux de parler de mentorat systématique plutôt qu'obligatoire, dans le sens où chaque étudiant se voit attribuer un mentor, mais en gardant à l'esprit que la participation effective reste in fine à l'appréciation de l'étudiant.

Voici une série d'éléments que l'on retrouve (tous ou en partie) dans les dispositifs obligatoires jugés satisfaisants par leurs organisateurs :

- Adhésion forte de l'équipe enseignante
- Rétribution, même symbolique, des mentors, qui légitimise le caractère obligatoire de la tâche
- Engagement fort de la direction du cursus
- Temps dédiés dans la vie de l'équipe enseignante (moment où l'on parle du mentorat ou d'aspects liés lors de journées pédagogiques, mises au vert, réunions...)
- Une intégration à part entière du mentorat dans le programme (plages horaires, portfolio, etc.)
- Obligation contraignante pour les étudiants (ils ont un travail complémentaire à faire s'ils ne viennent pas)
- Mix de rencontres en groupe et en individuel
- Logistique efficace (locaux disponibles, communication claire, etc.)
- Isomorphisme avec le métier, culture d'accompagnement dans la section ou le département

Un mentorat volontaire sur inscription ne garantit toutefois pas une participation assidue. L'expérience nous montre qu'approximativement 30% à 45% d'étudiants inscrits répondent en effet peu, voire jamais, aux invitations de leur mentor. Cela reste cependant bien en-dessous des 88% en International Business à HELMo en 2022-23 (approximativement 53% sont venus une fois et 35% jamais). Il est par ailleurs à noter qu'un mentorat sur base volontaire induit plus de rencontres individuelles – 86% des mentorés sondés en 2023 ont eu au moins la moitié des rencontres en individuel, contre 55% lorsque le mentorat est obligatoire – et une charge de travail moindre pour les mentors (une moyenne de 3,3 étudiants attribués contre 9,4 en 2023).

Le ciblage des mentorés

Il pourrait s'agir, par exemple, de cibler des étudiants identifiés « à risque », parce qu'ils sont sortis du secondaire avec une moyenne faible (Ferguson et al., 2002) ou présentent des lacunes quant à certains prérequis (Galdiolo et al., 2012), ou encore parce qu'ils ne sont plus finançables.

Si lors de la première itération, certains paramétrages avaient restreint l'accès au mentorat dans la crainte d'une quantité de demandes difficile à gérer, les taux de participation modérés, voire faibles, (autour de 20% en cas d'engagement volontaire des étudiants) ont fait lever ces restrictions dans la plupart des cas.

À Saint-Luc cependant, le mentorat est proposé aux étudiants pour lesquels des fragilités (besoin de réassurance, motivation) ont été identifiées lors du Conseil des études. De ce fait, le dispositif ne démarre qu'au second quadrimestre. À la HECh, s'il est présenté par ailleurs à l'ensemble des étudiants, une orientation plus personnalisée vers le mentorat peut se faire lorsqu'un étudiant pour qui il semble particulièrement adapté se présente au service d'aide à la réussite ou d'accompagnement. En Géologie à l'ULiège, après un lancement global au premier quadrimestre, une seconde communication est faite au début du deuxième quadrimestre pour tous, mais avec un rappel plus ciblé si la moyenne de janvier se situe entre 7 et 9 sur 20. Dans ces cas de figure, le dispositif est davantage perçu comme remédiateur, destiné aux étudiants en difficulté. Une certaine prudence est dès lors de mise en matière de communication afin d'éviter une stigmatisation (Plumat et al., 2012) ou un effet Pygmalion négatif (Boser et al., 2014 ; Kumar, 2019).

En Sciences informatiques à l'ULiège, plusieurs modalités ont été testées. Face à un taux d'échec et d'abandon particulièrement élevé, le mentorat a tout d'abord été systématique pour tous, sur la base de quatre rencontres individuelles. La charge de travail conséquente pour les enseignants (en moyenne 8 attributions par mentor) et une participation anarchique des étudiants ont eu raison de ce système au bout de trois années, malgré les retours positifs des étudiants participant activement (gain de confiance en soi, meilleure compréhension du monde universitaire, identification de ses forces et faiblesses, etc.). En concertation avec la coordination du POLLEM, l'équipe de mentors a alors décidé, tout en laissant l'opportunité à tous, de restreindre l'obligation aux étudiants qui obtenaient de mauvais résultats aux tests organisés en novembre. En marge du POLLEM, le référent mentorat pour la section a également « coaché » une dizaine d'étudiants sur la base de leurs résultats à la session de janvier, uniquement sur des

aspects académiques. Les attentes, particulièrement axées sur la réussite académique au sens strict, n'étant pas rencontrées, le référent s'est désengagé du projet. Le nombre de mentors ayant chuté à deux enseignants, le mentorat n'est plus proposé que sur base volontaire suite aux résultats des tests de novembre.

Le moment et le mode de lancement

Une première option adoptée par une partie des participants au POLLEM est de lancer le mentorat dès le début de l'année académique. Celui-ci peut alors faire partie intégrante du premier accueil des étudiants. Mentors et mentorés auront déjà pu faire connaissance à l'approche des premiers moments-clés du cursus : stages d'observation, premiers tests, première période de blocus, etc.

Après une première expérience, certains ont cependant choisi de décaler le lancement du mentorat entre la mi-octobre et la mi-novembre, les étudiants étant déjà saturés d'information au moment de la rentrée. Pour les enseignants également, il peut être préférable d'attendre une période plus calme, une fois le quadrimestre entamé. Cette option a l'avantage d'encore permettre une ou deux rencontres avant le blocus de décembre.

L'autre possibilité est de laisser l'inscription ouverte à tout moment. Dans ce cas de figure, les référents institutionnels nous rapportent dans l'ensemble un début plus tardif, au début du second quadrimestre, après les résultats des examens de janvier.

Des configurations mixtes existent également, comme nous l'avons évoqué en Géologie, avec un lancement en cours du premier quadrimestre et une seconde communication vers les étudiants au début du second.

En termes d'information aux étudiants, plusieurs manières de faire coexistent et sont en partie liées au niveau de développement du programme et au moment de son lancement :

- Une information à l'ensemble des étudiants de la section concernée, en début d'année ou plus tard, lors d'un moment dédié, prévu à l'horaire ou au début/en fin d'un cours où tous sont supposés être présents.
- Une information englobée dans une présentation de l'ensemble des services d'accompagnement
- Une invitation plus spécifique par courriel pour les étudiants appartenant à un groupe cible (en fonction des résultats à un premier test ou après la session de janvier)
- Une proposition selon les besoins identifiés lors d'un entretien avec les services d'accompagnement.

L'appariement

S'il est très souvent aléatoire, pour des raisons de facilité d'organisation, certaines filières tentent d'autres approches.

En effet, un manque d'intérêts commun constitue un frein tant chez les mentors que chez les mentorés (Hayes, 2001 ; Ehrich et al., 2004). De plus, selon Hayes (2001), se voir imposer un mentor suscite de l'anxiété chez les étudiants.

« J'ai eu énormément de chance de « tomber » sur une référente qui me correspondait en termes de valeurs, de communication et de caractère. Je sais que ce n'est applicable à tout le monde, aussi je conseillerais de rendre possible un changement de référente à toutes les étudiantes : certaines de mes amies ont eu un plutôt mauvais contact avec leur référente et n'ont pas pu/osé en changer. »
(Verbatim d'étudiante)

Ainsi, comme le suggèrent Campbell et Campbell (1997), l'appariement se fait sur la base des centres d'intérêt des uns et des autres en Géologie et en Géographie à l'ULiège. Les étudiants de Gramme ont

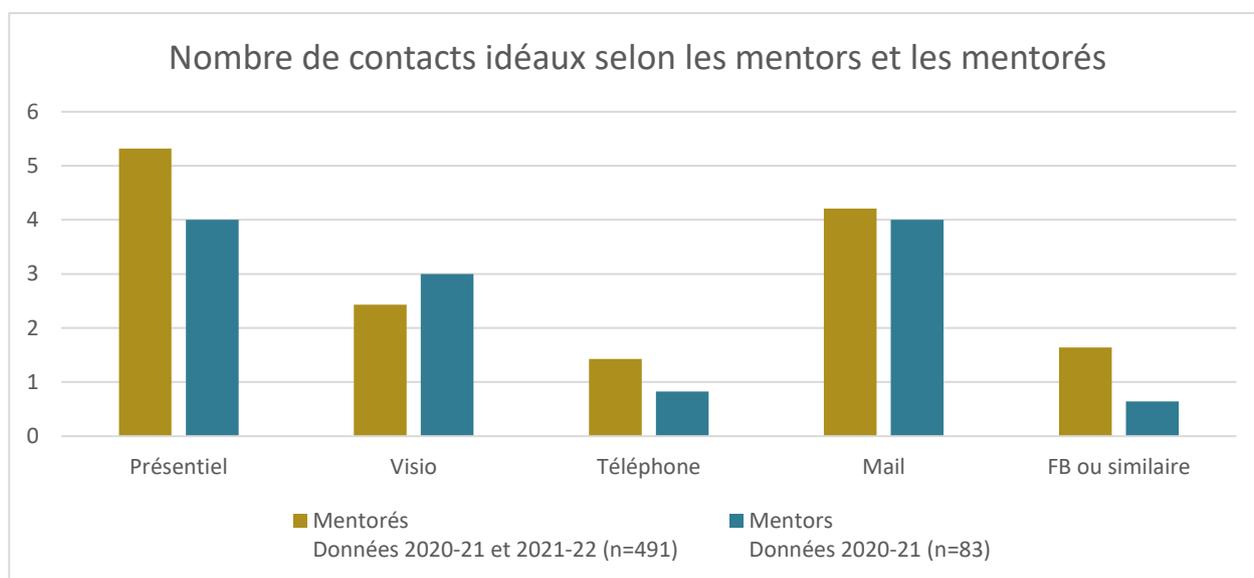
l'opportunité d'émettre trois choix, suite à une présentation des mentors, comme évoqué par Weiner et al. (2014).

Si la possibilité de procéder à un nouvel appariement en cours d'année pourrait être rassurant, c'est une pratique extrêmement rare dans le cadre du POLLEM.

Modalités et nombre de rencontres

De manière générale, les rencontres en présentiel sont préférées des étudiants et représentent pour la plupart la modalité à privilégier, même si la visioconférence « dépanne » parfois en cas de difficultés d'agenda. Aussi, certains mentors ne disposent d'aucun local pour les entretiens. La visioconférence est alors jugée préférable à une rencontre dans un lieu de passage, notamment pour des raisons de confidentialité. Le courriel est quant à lui plutôt un outil pour garder le contact entre deux rencontres, notamment en dehors des périodes de cours.

À la suite des premières expériences et feedbacks des mentorés, nous nous accordons sur un nombre de rencontres conseillées entre 3 et 5. Moins de trois ne permet pas de construire une relation suivie, plus de 5 peut devenir chronophage pour le mentor. Si aucun paramétrage ne va officiellement au-delà, certains mentors prennent toutefois l'initiative d'augmenter le nombre d'entretien, notamment à la demande du mentoré ou s'ils constatent un besoin de suivi plus intensif. Cela reste dans ce cas une démarche personnelle. Les évaluations nous ont en effet montré, comme on le voit dans le tableau ci-dessous, que les étudiants souhaiteraient dans l'idéal plus de rencontres en présentiel que ce que ne le souhaiteraient les mentors.



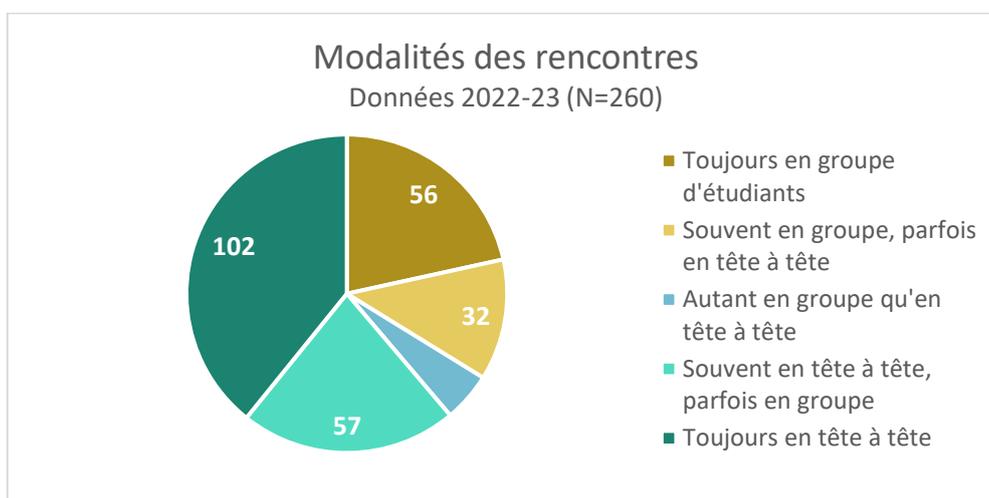
Les rencontres en groupe ou en colloque singulier

La littérature fait majoritairement référence à un mentorat en colloque singulier, toutefois, le mentorat en groupe est une pratique qui existe également (Kroll, 2016 ; Johnson, 2016).

En sondant les étudiants mentorés, nous constatons une diversité de pratiques à ce sujet, parfois même au sein d'une même section. Le recours à un mentorat partiellement en groupe est parfois inévitable lorsque le nombre de mentorés par mentor est important. À côté des aspects organisationnels, celui-ci comporte également d'autres avantages.

« Discuter : on a abordé beaucoup de sujet en groupe et cela nous a permis de tisser des liens. S'informer : en écoutant d'autres histoires, des anecdotes on s'informe beaucoup et je trouve ça très enrichissant. »
(Verbatim d'étudiant)

Les étudiants ont bien souvent des questions similaires ou profitent des interventions des autres, qui contribuent à élargir leurs réflexions (Johnson, 2016). Certains témoignages nous indiquent aussi que le mentorat en groupe leur a permis de tisser des liens avec d'autres étudiants, facilitant par-là l'intégration sociale dont on connaît l'influence sur la persévérance et la réussite (Tinto, 1993). Être à plusieurs pourrait aussi rassurer les étudiants impressionnés à l'idée de rencontrer un enseignant en tête-à-tête.

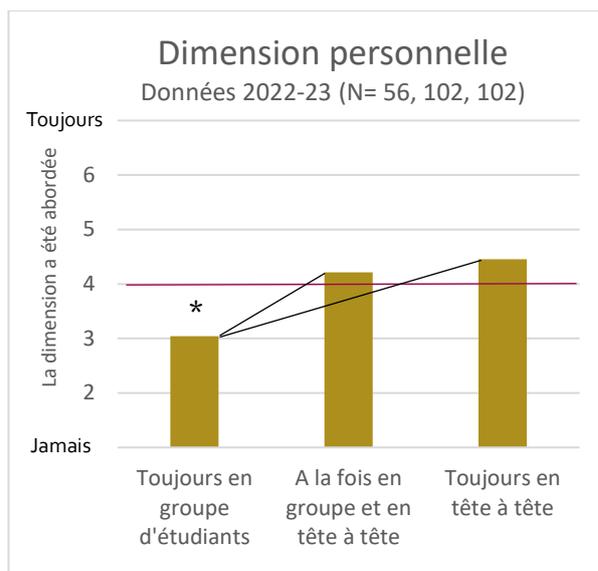
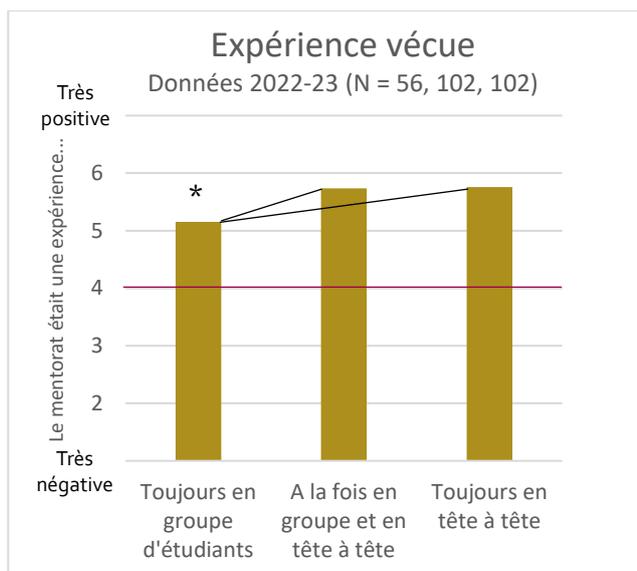


Si un mix de rencontres en groupe et en individuel peut être bénéfique, il semblerait toutefois qu'un minimum de rencontres en colloque singulier contribue à tirer le meilleur parti de la relation mentorale. Comme nous le voyons dans le tableau ci-après, les moyennes obtenues en termes d'apports perçus par les étudiants, d'expérience vécue, d'approche en trois dimensions, de perception du mentor en tant que soutien bienveillant, concerné et disponible, de bien-être et de persévérance dans les études sont légèrement moins bonnes lorsque toutes les rencontres se passent en groupe. Ces différences sont statistiquement significatives concernant l'expérience vécue ($p=0.024$) et surtout, de façon assez compréhensible, l'abord de la dimension personnelle ($p<0.001$), or nous savons l'importance de celle-ci dans l'impact du mentorat sur le bien-être, la persévérance et les résultats académiques des mentorés (voir paragraphe « Pertinence d'un mentorat en trois dimensions »). Nous sommes par conséquent d'avis qu'il est préférable de favoriser les approches mixtes ou uniquement en colloque singulier. Néanmoins, en cas d'obstacles majeurs, un mentorat en petit groupe reste une option valable qui apporte de nombreux bénéfices également.

Echelle 1-7

Echelle 1-5

	N	Apports	Expérience	D perso	D pro	D académique	Soutien bienveillant	Concerné et dispo	Corvée	Bonne surprise	Intimidé au début	Etonné par les échanges	Mal à l'aise	Bien-être (1-5)	Persévérance (1-5)
Toujours en groupe d'étudiants	56	4,769230769	5,1509434	3,044444444	4,44680851	5,714285714	5,56	5,7	2,45945946	4,87755102	4,13043478	4,33333333	2,40909091	3,68181818	4,022727273
A la fois en groupe et en tête à tête	102	5,162099431	5,73859282	4,21481481	5,10727273	5,867338544	5,86389536	5,77540107	1,98619529	4,86289308	3,63865546	4,27207977	2,26884058	4,07761438	4,033496732
Toujours en tête à tête	102		5,04	5,76	4,45652174	4,67021277	5,948979592	6,01020408	5,72631579	1,96825397	5,24358974	3,82222222	4,41052632	2,23809524	3,85106383



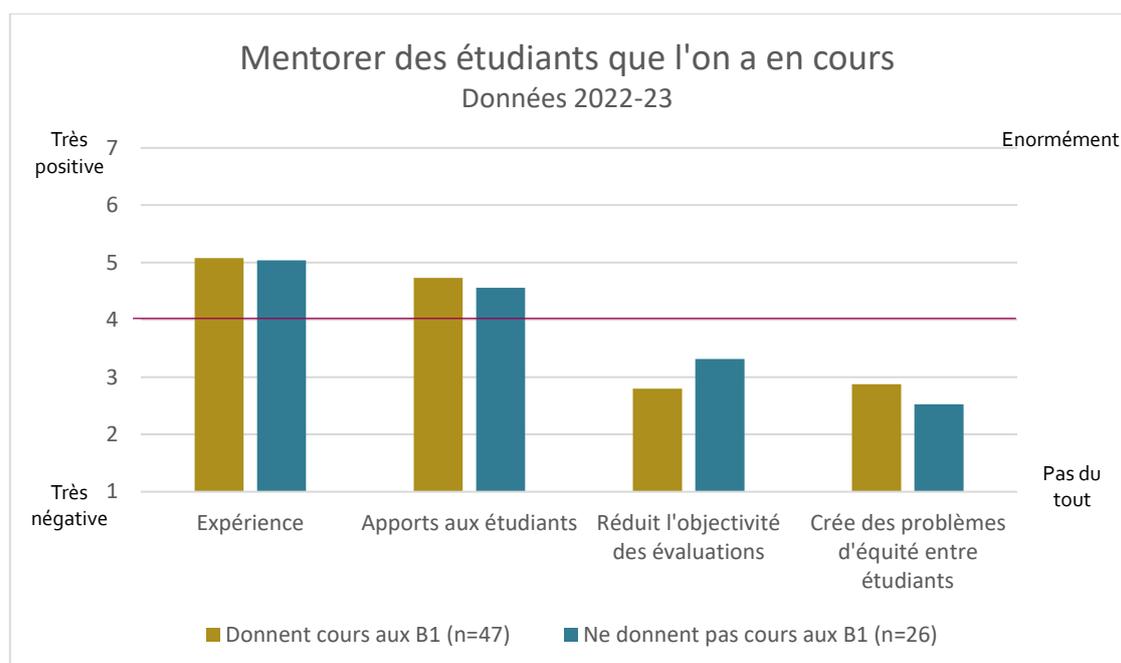
Mentorer ses propres étudiants

Des craintes à mentorer des étudiants que l'on a en cours sont souvent soulevées en amont de l'implémentation du mentorat, particulièrement concernant une perte d'objectivité ou un traitement inégal des étudiants lors des examens ou pendant les délibérations, réels ou interprétés par les étudiants. Ces inquiétudes tendent à se dissiper une fois la première expérience passée. Cependant, certains témoignent d'un léger malaise lors par exemple d'un examen oral avec leur mentoré : si cela n'affecte pas leurs capacités à évaluer objectivement la performance de l'étudiant, un tiraillement intérieur est parfois ressenti, une déception plus prononcée lorsque l'étudiant échoue.

D'un autre côté, certains mentors ne trouvent pas de sens à mentorer un étudiant qu'ils n'ont pas en cours, argumentant que ces derniers soulèvent des questions auxquelles ils ne peuvent répondre. D'autres, enseignants en master, s'engagent dans le mentorat des B1 par une volonté de mieux connaître les étudiants dès le début de leur parcours. Enfin, un mentor nous a également rapporté qu'elle adaptait sa posture et que la relation avec ses mentorés évoluait vers plus de familiarité une fois que ceux-ci avaient réussi tous ses cours. Nous constatons ici une variété de sensibilités. Nous postulons que celles-ci pourraient être évolutives en fonction de l'expérience et d'un renforcement des compétences des mentors. Jusqu'ici, nous n'avons pas interrogé les mentorés par rapport à cet aspect, qui pourrait être creusé dans le futur.

Lors de l'évaluation de juin 2023, nous avons demandé aux mentors s'ils donnaient cours en bloc 1. Dans le graphique ci-dessous, nous pouvons observer que l'évaluation des enseignants quant à leur vécu du mentorat, ainsi que leur perception des apports du mentorat pour les étudiants sont très similaires, qu'ils enseignent ou non en première année. Concernant l'objectivité de l'évaluation et les problèmes d'équité entre étudiants, les deux groupes sont largement en-dessous du point neutre, cela ne semble donc effectivement pas poser de problème majeur. On remarque que ceux qui ne vivent pas la situation ont une moyenne légèrement plus élevée concernant les problèmes d'objectivité des évaluations, tandis que l'inverse s'observe concernant l'équité entre étudiant. Néanmoins, ces différences ne sont pas statistiquement significatives.

Martineau et Vallerand (2008) évoque toutefois un risque pour des étudiants à aborder leurs difficultés si leur mentor est aussi leur évaluateur et que ce dernier est plus orienté vers la réussite que vers les préoccupations de l'étudiant. Un effet de prophétie auto-réalisatrice ne peut en effet pas être exclu (Boser et al., 2014 ; Kumar, 2019). D'un autre côté, la littérature indique également que les étudiants préfèrent un mentor qu'ils connaissent et avec qui ils partagent des intérêts communs (Hayes, 2001).



Perspectives

Ce tour d'horizon des différents paramétrages en vigueur au sein du POLLEM illustre l'intérêt d'une coordination au niveau du Pôle académique. En effet, ce regard transversal a permis une capitalisation des expériences des différentes institutions. L'accompagnement ainsi que les autres activités autour du mentorat proposés par la coordination s'en sont trouvés considérablement enrichis et concourent à rediffuser ces connaissances vers les partenaires.

A l'heure actuelle, le mentorat est en cours d'implémentation à HELMo Sainte-Croix et de nouvelles filières s'y intéressent encore : les sections Logopédie de la HEL et de la HEPL, ainsi que la faculté de Gembloux Agro-Bio Tech. Les sections du campus d'Arlon d'Henallux, qui ont tenté l'expérience (hautement perturbée par la pandémie) lors de la première itération, sont en réflexion pour relancer le dispositif.

Formations et outils

Documents de base

Une charte sous la forme de dix « points à savoir » a été établie sur la base de la littérature et a évolué au fil des expériences pendant les trois premières années du POLLEM. Elle est présentée en annexe. Elle comprend des éléments organisationnels relatifs à une approche développementale en trois dimensions et à une posture d'écoute active bienveillante, des éléments d'ordre éthique, notamment la confidentialité et le devoir de neutralité envers les collègues, la nécessité d'orienter l'étudiant vers des professionnels en cas de difficulté importante, et invite le mentor à la réflexivité.

Elle est mise à disposition des mentors via leur référent institutionnel et diffusée lors des premières séances informatives et formatives sur les bases du mentorat.

Dans la section pédagogique à HELMo, la référente a mis à disposition des feuilles de routes afin de guider les mentors : première rencontre, après la première session, après les stages. Le document précise le but et cadre de l'entretien, propose des questions à poser à l'étudiants, rappelle les coordonnées des services

utiles. Cela laisse moins de place à l'émergence libre du contenu et formalise d'avantage l'entrevue, mais donne une structure claire et rassurante pour les mentors, sachant que certaines thématiques sont incontournables selon le calendrier et le programme de l'année académique.

À l'ULiège, une liste de thématiques a été proposée via un document de reporting. Selon l'usage, les retours divergent. Certains mentors y voient une source d'inspiration pour relancer la conversation, surtout utile au début de leur pratique, dans d'autre cas, elle devient une liste à cocher, ainsi un mentoré a rapporté s'être senti « fiché » alors que son mentor la remplissait en cours d'entretien.

Nous en retenons que si ce type de documents peuvent être un guide utile pour le mentor, leur utilisation doit rester discrète et ne pas supplanter l'objectif premier qui est d'établir une relation de confiance. Concernant la prise de note, particulièrement si elle a lieu pendant l'entretien, celle-ci doit être au service de l'accompagnement et le but énoncé clairement. Un mentor de Saint-Luc construit ainsi pendant l'entretien une mind-map qu'il valide en fin de conversation avec le mentoré et qui est reprise au début de l'entretien suivant afin de faire le point ensemble sur les différents sujets abordés.

Selon les outils utilisés, le paramétrage du dispositif quant au contenu des rencontres se déplacera sur un curseur allant d'une émergence totalement libre à un contenu plus structuré, construit au fil des séances ou pensé en amont.

Enfin, pour Johnson (2016), le mentor s'inscrit dans une « constellation » de personnes ressources auxquelles l'étudiants peut faire appel. En ce sens, il doit être capable de rediriger les mentorés vers les services et personnes compétentes selon leurs besoins (scolaires, sociaux, psychologiques, etc.), a minima en interne de l'institution. C'est pourquoi il est utile d'avoir à disposition un annuaire répertoriant l'ensemble de ces informations. Il est du ressort de chaque référent institutionnel de fournir un tel document. Formations proposées

Catalyseur connu de l'engagement dans de nouvelles pratiques pédagogiques (Hannan et al., 1999), la formation des mentors est un élément incontournable à la mise en place d'un dispositif de qualité (Johnson, 2016 ; Nick et al., 2012). De plus, le sentiment de compétence des enseignants influence leur intention de devenir mentor (Huart et al., 2022) et celle-ci peut être perçue comme une valorisation de l'activité de mentorat. Certaines institutions de petite taille ont en effet peu de moyens à investir dans un programme de formation, celles offertes par le POLLEM sont dès lors considérées comme une plus-value importante.

De surcroît, les évaluations ont montré que les mentors éprouvaient parfois un léger malaise lors des rencontres avec leur mentorés (voir le chapitre sur les évaluations par les mentors – ressentis globaux). Nous postulons que cela pourrait être dû à un changement de posture inhabituel pour certains enseignants et cela nous amène à souligner encore l'importance des moments d'échanges de pratiques et de formation.

Comme nous l'avons déjà relevé, les réalités organisationnelles limitent souvent les possibilités de réunir les mentors. Nous avons par conséquent opté pour une présentation de base en début du projet incluant les éléments essentiels à savoir avant de se lancer. Nous égrainons ensuite des formations courtes au fil du temps selon les demandes. Espacées dans le temps, ces séances d'une heure ou deux se configurent à la carte et comportent souvent une « piqûre de rappel », ce qui permet aux mentors recrutés plus tardivement de se familiariser avec les bases. Cet échelonnage dans le temps constitue autant d'occasions d'échanges de pratiques entre mentors et maintient une dynamique collective dans la durée.

En plus de la formation de base, six thématiques décrites ci-après sont proposées actuellement.

- Posture du mentor et écoute active
- Soigner ses feedbacks
- Identifier les émotions des étudiants

- Soutenir l'étudiant dans sa gestion émotionnelle
- L'entretien après la première session de janvier
- Déni, estime de soi et LGBT

Au total, 57 séances de formation ont été données dans les 9 institutions partenaires. Les tableaux ci-dessous en donnent le détail.

	HELMo						St-Luc	HEPL			
	Soins infirmiers	Sage-Femme	Gramme	Péda. Theux	Intern. Business	Techno. Labo. Médical		HEPL	Coaching sportif	Agronomie	Soins infirmiers
Information de base	17-12-19	12-09-19	19-10-20	02-10-20	27-06-22	24-05-21 08-09-21	28-06-19		14 et 15-10-19	22-04-21	29-11-21
Révision bases								06-09-21			26-09-22
Posture et écoute active	20-02-20	20-02-20	10-01-22	11-01-22	29-06-23		02-04-21 27-01-22				28-09-22
Soigner ses feedbacks		12-03-20					27-01-20 26-10-20 07-05-21	06-09-21			04-10-22
Identifier les émotions des étudiants							10-05-22				
Déni, estime de soi, LGBT							27-01-22				

	Uliège					Henallux	HEL	ISL	HECh	HERS	
	Informa-tique	Dentis-terie	Pharma-cie	Géogra-phie	Géologie					Soins infirmiers	Pédago-gique
Information de base	11-09-19 09-12-19	16-09-19	12-09-19 18-10-19 22-11-21	11-09-20	09-02-23	18-12-19	20 et 23-09-19 18-12-19	18-12-19	06-01-20 13 et 14-12-21		21-10-19
Révision bases						22-09-22					
Posture et écoute active						26-01-21 22-09-22		04-06-20 11-06-20	16-11-23	28-06-21	
Soigner ses feedbacks						16-01-20					
Identifier les émotions des étudiants						16-01-20				28-06-21	

Posture du mentor et écoute active

Après un point sur le vécu des étudiants lors de leur transition dans le supérieur, est abordée l'importance du sentiment de sécurité dans les comportements exploratoires sous-tendant l'apprentissage. Les effets de l'empathie et de la bienveillance sur le cerveau en construction sont développés.

L'écoute active, développée par Carl Rogers, est proposée comme un outil qui permet l'adoption d'une posture adéquate dans la relation avec le mentoré, à la fois bienveillante et empathique. Elle nous invite à une attitude compréhensive, qui n'est pas nécessairement celle qui nous vient naturellement, alors qu'elle a des conséquences positives : elle permet à l'autre de mettre en mots et développer son vécu – ce qui l'amènera à le nuancer par lui-même, favorise sa capacité de prise de recul, et même d'évolution. En effet, la personne pourra percevoir elle-même les erreurs de raisonnement ou de pensée qu'elle commet, s'interroger, voir les choses sous un angle élargi.

Par ailleurs, le mentor peut craindre des situations délicates, ne pas savoir comment réagir ou que dire. Il peut également avoir l'impression que l'étudiant attend de lui une aide qu'il n'est pas en position de lui donner. Très souvent, la personne qui se confie cherche avant tout à être entendue et réellement comprise.

Des exercices permettent de tester cet outil et de se familiariser avec son utilisation.

Les deux premières séances de cette formation ont été évaluées par les participants (20 personnes au total) en termes d'organisation (4,4/5), qualité des supports (4.6/5), clarté (4,6/5), intérêt des activités (4,5/5) et impression générale (4,6/5).

Soigner ses feedbacks

Les feedbacks sont formatifs en ce qu'ils amènent l'étudiant à l'autorégulation, mais ils sont également essentiels à la compréhension par l'étudiant de ses échecs. Or, sans cette compréhension, nous sommes poussés à l'abandon par le phénomène de « l'impuissance acquise ». Bien que nécessaires, ils ne sont pas pour autant aisés à formuler, car d'une part ils comportent une importante dimension socio-affective (les remarques peuvent blesser) et d'autre part nos perceptions sont limitées du fait de notre attention sélective, influencées par des stéréotypes implicites hors de notre conscience. Pourtant, des études ont montré comment nos attentes peuvent avoir un impact sur les étudiants, allant jusqu'à induire la concrétisation de ces attentes.

Afin de donner les meilleurs feedbacks possibles, les chercheurs en sciences de l'éducation relèvent différents points d'attention. Brookhart (2008) en retient 11 : le timing, la quantité, le mode, le public-cible, la focale, la comparaison, la fonction, la valence, la clarté, la spécificité et le ton. La formation expose l'intérêt à prendre en compte ces paramètres et donne différentes recommandations y afférant.

Ces éléments pourront particulièrement être utiles au mentor lors d'entretiens suivant les résultats de tests ou d'examens.

Les deux premières séances de cette formation ont été évaluées par les participants (26 personnes au total) en termes d'organisation (4,4/5), qualité des supports (4.6/5), clarté (4,5/5), intérêt des activités (4,7/5) et impression générale (4,6/5).

Identifier les émotions des étudiants

Après une introduction générale sur les émotions de base et les compétences émotionnelles, la séance aborde les canaux d'expression et se centre sur les expressions et micro-expressions faciales des émotions de base.

L'émotion qu'exprime un étudiant n'est pas nécessairement celle qu'il ressent. Néanmoins, si nous avons bien souvent appris à contrôler nos expressions faciales, les micro-expressions nous échappent. Savoir repérer certains indices confère l'avantage d'avoir accès à l'émotion réellement ressentie par autrui. Questionner l'étudiant sur ce qu'il ressent lui montrera également que l'on se soucie de lui. En cas d'impression d'incohérence entre ce que l'on observe et ce que nous dit l'étudiant, les outils d'écoute active peuvent être utilisés pour ouvrir en douceur la conversation.

Des exercices visant à repérer, sur un visage, les indices de ces émotions et à s'entraîner à les identifier rapidement sont proposés.

Soutenir l'étudiant dans sa gestion émotionnelle

D'après les sondages effectués au sein du POLLEM, les étudiants recherchent explicitement dans le mentorat un soutien, notamment émotionnel, une meilleure confiance en soi et de la réassurance face au stress engendré par leurs études.

Après une introduction générale sur les processus émotionnels et la régulation des émotions, ainsi que quelques notions de communication non-violente, la séance aborde les émotions académiques et sensibilise les mentors sur la façon dont ils peuvent soutenir l'étudiant dans l'identification de ses émotions liées aux situations d'apprentissage, de ses théories personnelles à ce sujets et de ses stratégies de régulation, ainsi que l'aider à réorienter ces dernières si elles sont inadéquates par rapport à ses buts de formation (Fischer et al., 2022).

Cette formation n'a pas encore été donnée, mais est programmée en 2024.

L'entretien après la première session de janvier

Cette formation est en cours de construction et est programmée dès janvier 2024. Elle reprendra des éléments sur le feedback, des éléments de gestion émotionnelle et d'écoute active, l'entretien d'après session étant susceptible de mobiliser ces différents aspects.

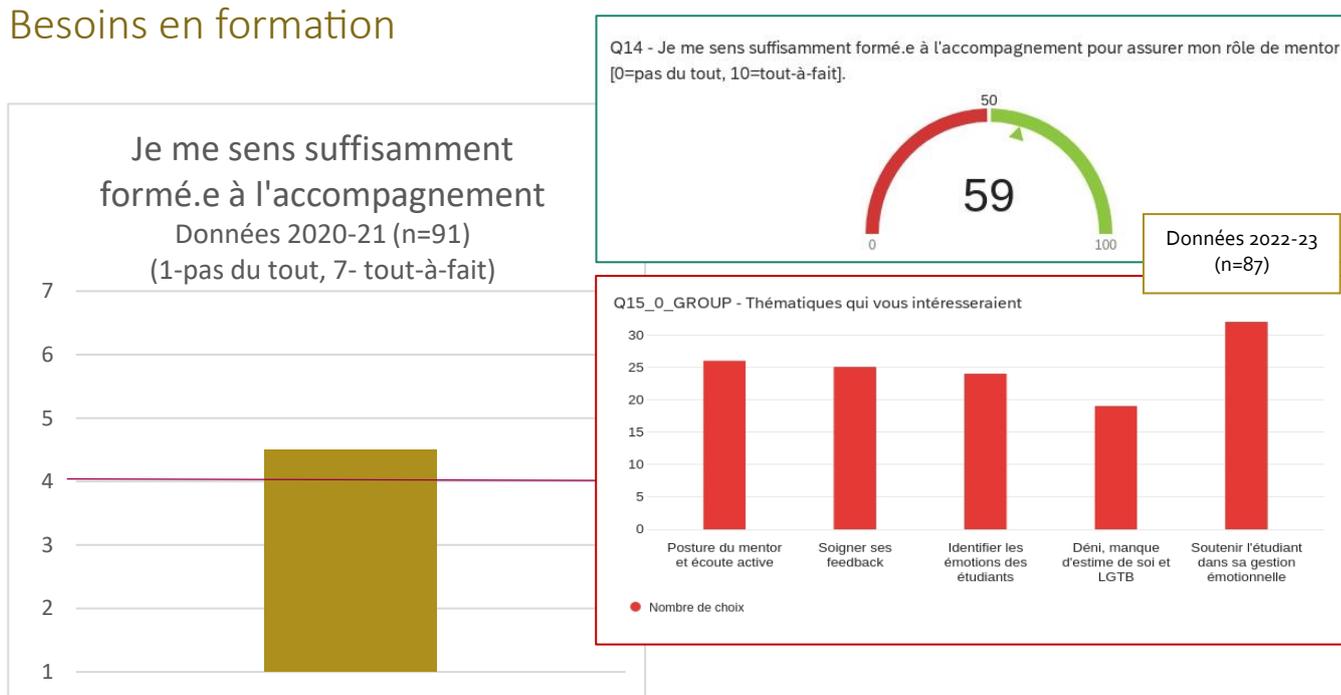
Déni, estime de soi et LGBT

Construite autour de demandes spécifiques émanant de mentors de Saint-Luc, la séance aborde la notion d'estime de soi, le processus du déni, ainsi que les questions d'identité et d'orientation sexuelle.

Comme Daniel Siegel l'expose dans son livre, le cerveau des adolescents est en pleine transformation, et ce jusque 24 ans. Ces transformations se concentre autour de quatre axes : la recherche de nouveauté, l'engagement social, l'exploration créative et l'intensification des émotions. Nous ne sommes pas toujours conscients de cette intensité, ce qui peut nous empêcher d'être pleinement empathique.

Quelques recommandations sont données en termes de posture et de points d'attention concernant les trois thématiques.

Besoins en formation



Les mentors sondés en juin 2023 semblent se sentir moyennement formés pour accomplir leur tâche. Des efforts mériteraient par conséquent d'être encore fait en ce sens. Toutes les thématiques rencontrent un certain intérêt, particulièrement le soutien de l'étudiant quant à sa gestion émotionnelle.

Rencontres et échanges de pratiques

Se rencontrer pour échanger sur ses pratiques et ses éventuelles difficultés maintient le dispositif vivant et influence la motivation des mentors. Elles sont organisées au minimum une fois par an dans de nombreuses filières participantes. Lors de la première année du dispositif, des « midis du mentorat » avaient été organisés une fois par mois à Saint-Luc.

« Si chaque référente était au courant de la façon dont ses collègues accompagnent leur propre groupe d'étudiantes, je pense qu'il y aurait moins de disparité entre le suivi de chaque étudiante. »
(Verbatim d'étudiante)

Perspectives

Des séances de formation sont périodiquement demandées par les différentes institutions partenaires. Elles sont un moyen de relancer ou maintenir la dynamique du projet et des occasions de partages entre mentors.

Dans une volonté de capitalisation des ressources, il serait intéressant de rassembler l'ensemble de ce matériel – qu'il s'agisse du contenu de formation ou de feuilles de route types – dans un guide à destination des mentors et des porteurs de projet. Aussi, si l'organisation de séance de formations en présentiel alimente une dynamique d'équipe, il n'est pas toujours simple de réunir toutes les personnes intéressées. De nouveaux mentors s'engagent dans le projet à tout moment. L'élaboration de ressources numériques sous forme de capsules vidéo pourrait palier à cette situation, de même que participer à une diffusion de l'expertise acquise au-delà du POLLEM.

Évaluations annuelles

Du côté des mentorés

Un questionnaire d'évaluation a été envoyé à chaque fin d'année académique depuis le début du projet. Nous disposons ainsi de quatre jeux de données qui ont fait l'objet de diverses analyses à des fins de régulation, et qui ont également permis la rédaction d'un article scientifique (voir le paragraphe « Pertinence d'un mentorat en trois dimensions » du chapitre « Recherche »).

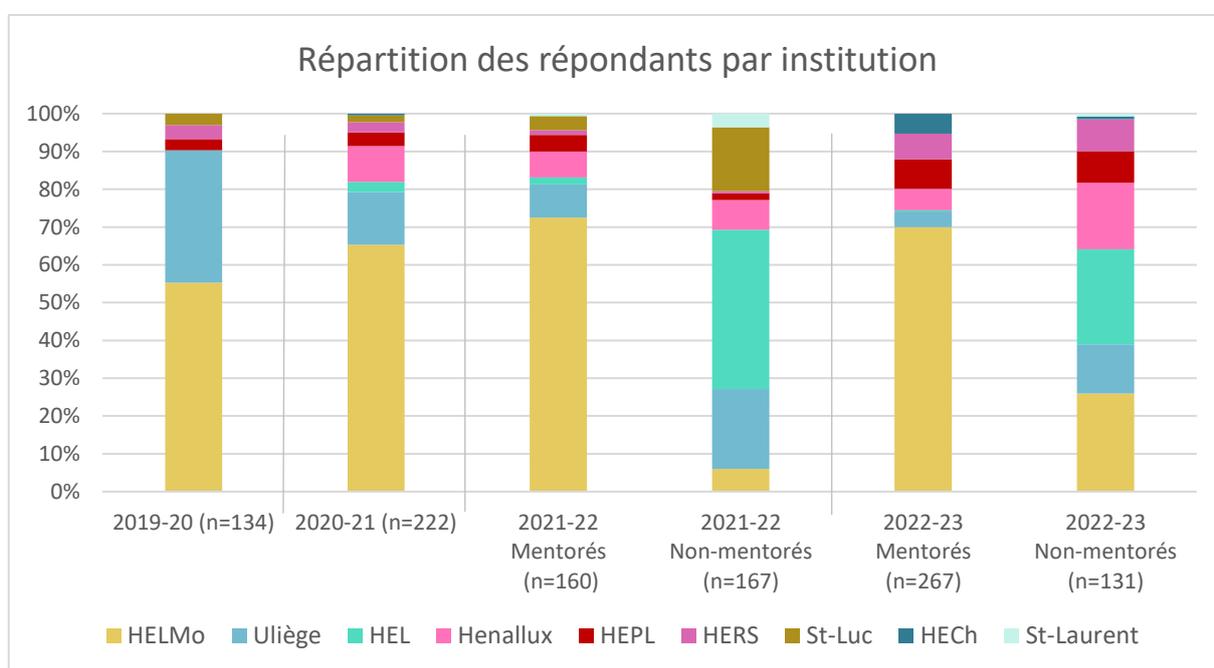
	2019-2020	2020-2021	2021-2022		2022-2023	
	Mentorés	Mentorés	Mentorés	Non mentorés	Mentorés	Non mentorés
Nombre d'étudiants répondants à l'enquête	134	222	160	167	267	131
Nombre d'étudiants mentorés au sein du pôle	379	834	1018		1124	

Le questionnaire a été modifié chaque année, de façon à répondre aux interrogations et aux besoins du moment. Différents éléments ont ainsi été explorés et ce, de manières variées. Le tableau ci-dessous en donne un aperçu condensé. Un tableau plus complet se trouve en annexe. Les deux dernières années, l'enquête a également été adressée aux non mentorés avec des questions spécifiques. Les répondants se

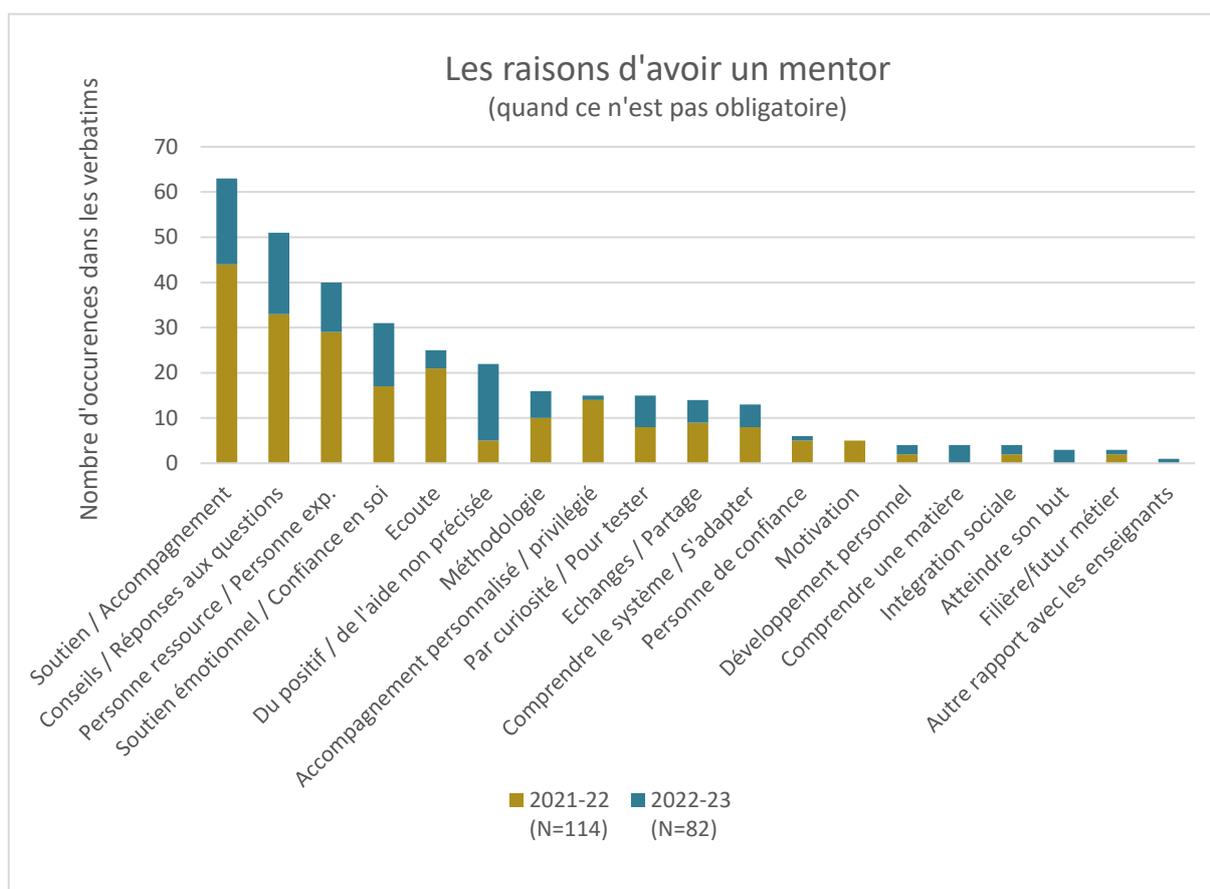
sont exprimés le plus souvent sur des échelles de Likert composées de 7 items, et par des questions ouvertes (OO) qui ont ensuite été catégorisées.

Chaque enquête a fait l'objet de retours détaillés auprès du comité de pilotage et des filières qui en ont fait la demande. Nous présentons ici les principaux résultats, regroupés pour l'ensemble des institutions et sur les quatre années selon les données disponibles. Les éléments se rapportant à des sujets traités dans d'autres sections du rapport sont exposés dans ces sections.

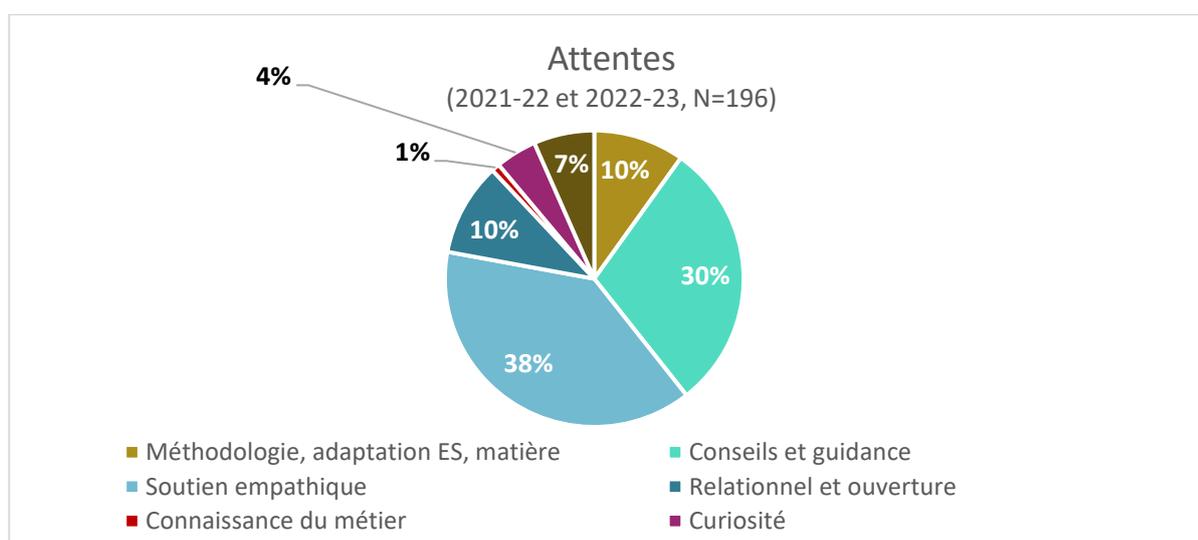
	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23
Institution/section	Oui	Oui	Oui	Oui
Caractéristiques sociodémographiques			Oui	
Ressentis par rapport aux études secondaires			Oui	
Ressentis par rapport à la difficulté de la transition vers le supérieur				Oui
Participation au mentorat (motivations)	Oui	Oui	Oui	Oui
Modalités / nombre de rencontres		Oui	Oui	
Modalités / types de contact (présentiel, virtuel, mail, téléphone...)		Oui	Oui	
Modalités / groupe ou tête-à-tête				Oui
Contenu du mentorat	Oui	Oui	Oui	Oui
Les apports et effets du mentorat	Oui	Oui	Oui	Oui
Ressentis et vécus du mentorat	Oui	Oui	Oui	Oui
Figure de soutien experte et bienveillante (ARES)		Oui	Oui	Oui
Intégration académique			Oui	Oui
Intégration sociale			Oui	
Type d'attachement		Oui	Oui	
Engagement envers l'institution			Oui	



Attentes globales des étudiants



En catégorisant les réponses à la question ouverte « pourquoi avez-vous choisi d'avoir un mentor ? », nous retrouvons la figure de soutien empathique, à la fois bienveillante et experte, identifiée par l'étude de l'ARES sur les parcours de réussite comme étant un élément favorisant particulièrement la réussite dans le parcours des étudiants (Mouhib, 2018). En effet, si l'on examine les catégories les plus représentées, que ce soit dans le premier histogramme ci-dessus, dont les catégories sont plus fines, ou dans le graphique en secteurs ci-dessous, qui est issu des mêmes données regroupées dans des catégories plus vastes, nous voyons que ce qui s'apparente au soutien empathique sort en premier, suivi d'éléments labellisés ci-dessous « conseils et guidance », relevant davantage de la personne experte.



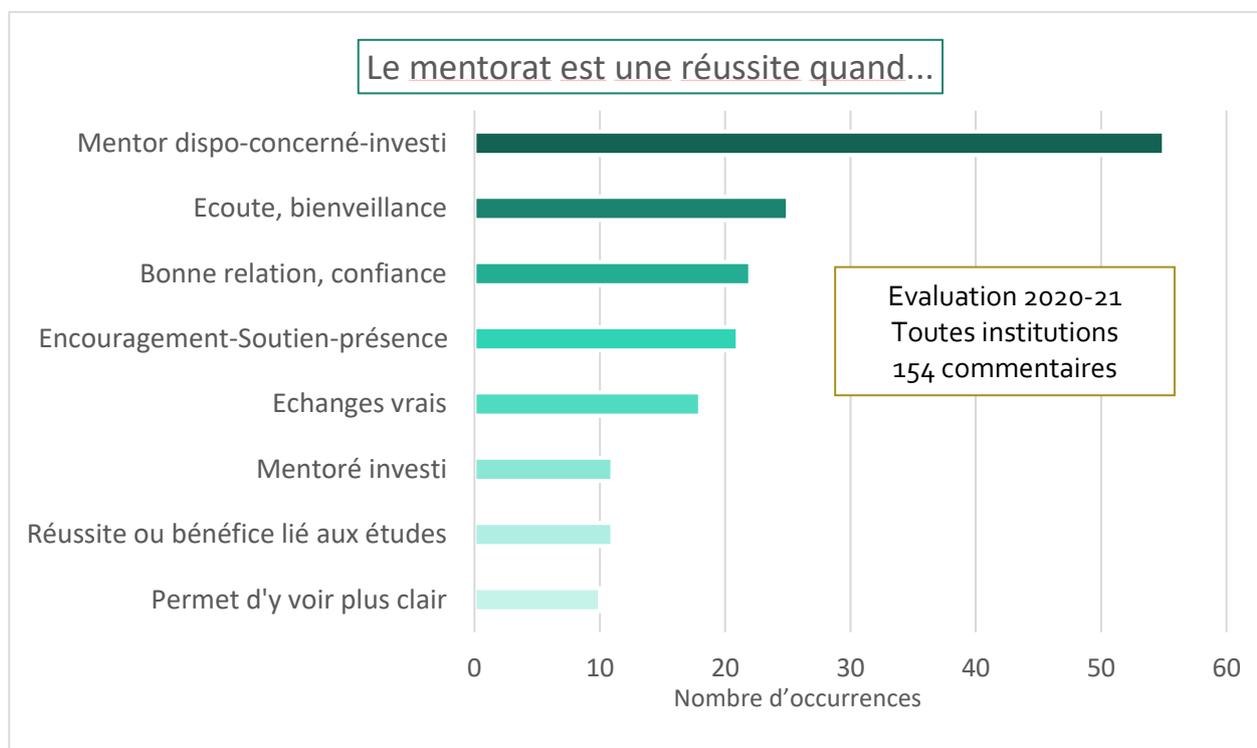
« Pour parler à quelqu'un qui puisse me comprendre et m'aider à avancer, qui puisse me conseiller et qui soit vraiment à l'écoute. »

« Le besoin de parler à quelqu'un et de ne pas se sentir seul face aux études. Pourvoir partager. »

« Pour avoir des conseils d'une personne connaissant bien le système universitaire. »

(Verbatim d'étudiants)

Pour les étudiants sondés, la qualité relationnelle est la base d'un mentorat réussi. Cela passe par un investissement des deux parties, une posture d'écoute et de disponibilité de la part du mentor, des échanges authentiques et un rapport de réciprocité. Se montrer disponible et concerné est la première attente des étudiants envers l'enseignant qui les accompagne, ce qui encore une fois corrobore les résultats de l'enquête de l'ARES, qui avait épinglé la disponibilité d'un enseignant en particulier comme « l'outil » jugé le plus utile par les étudiants.

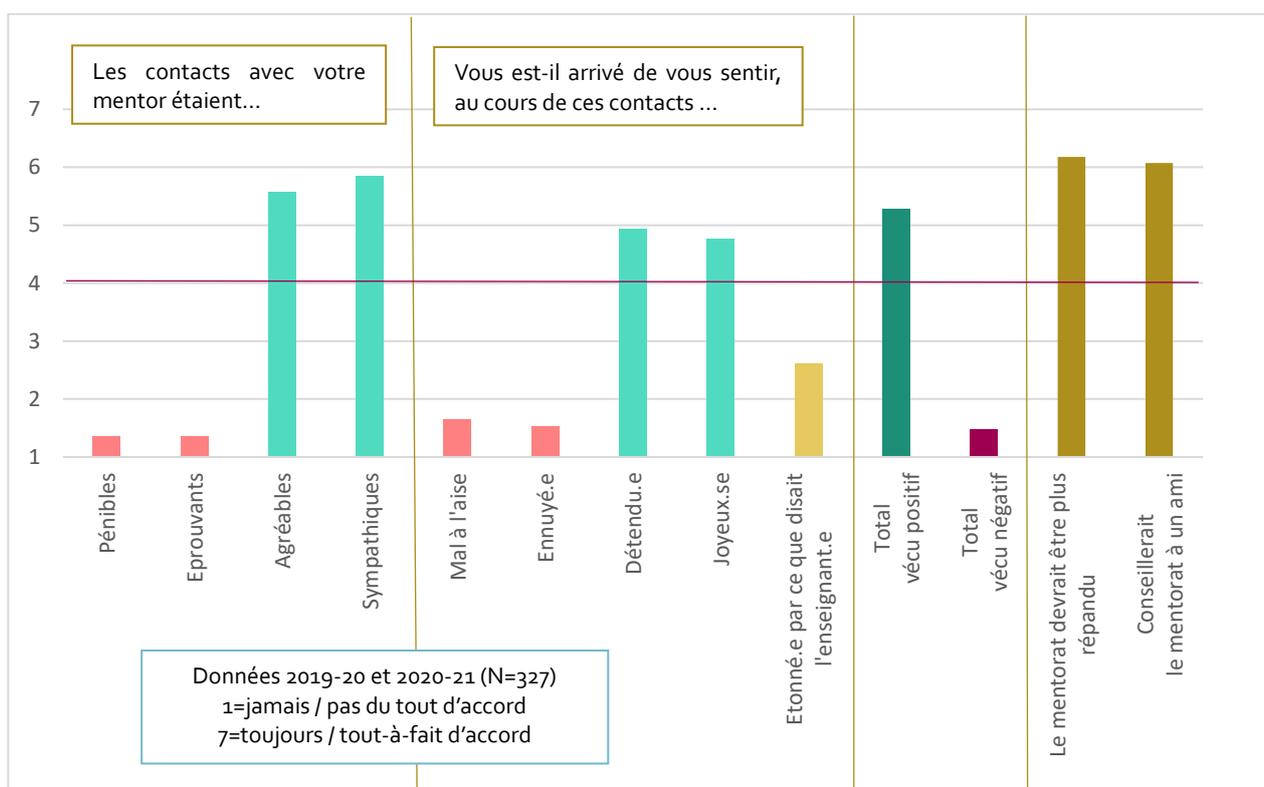
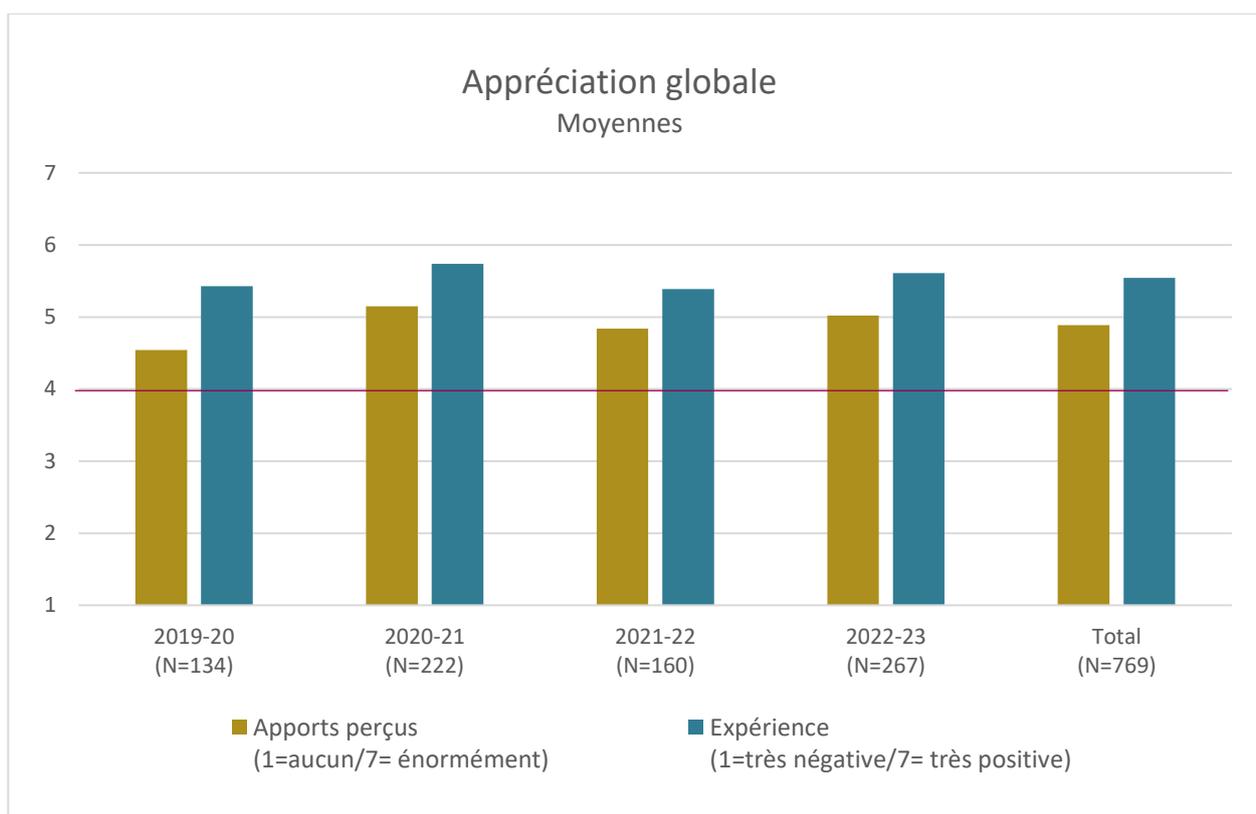


Pourquoi ne pas avoir rencontré son mentor

Voir dans la section « Evaluation par les mentors », « Participation des étudiants mentorés ».

Appréciation générale et ressentis

D'année en année, nous constatons que les étudiants vivent dans le mentorat une expérience positive dont ils ont le sentiment de retirer des bénéfices. L'appréciation quant à leur vécu est systématiquement supérieure à celles des apports, même si les deux moyennes sont toujours au-dessus du point neutre (la médiane est chaque année à 5 pour les apports et à 6 pour le vécu). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que le mentorat est avant tout une relation qualitative. En outre, c'est justement cette qualité relationnelle qui est recherchée et dont on attend pour effet soutien, réassurance, persévérance, etc.



Par ailleurs, la vaste majorité des sondés pense que le mentorat devrait être plus répandu (6,18 de moyenne sur une échelle de Likert 1-7) et le conseillerait à un ami (6,08 de moyenne sur la même échelle).

Dans la plupart des cas, les contacts sont jugés agréables et sympathiques, les étudiants se sentent plutôt détendus et joyeux lors des rencontres.

Le mentorat en une image

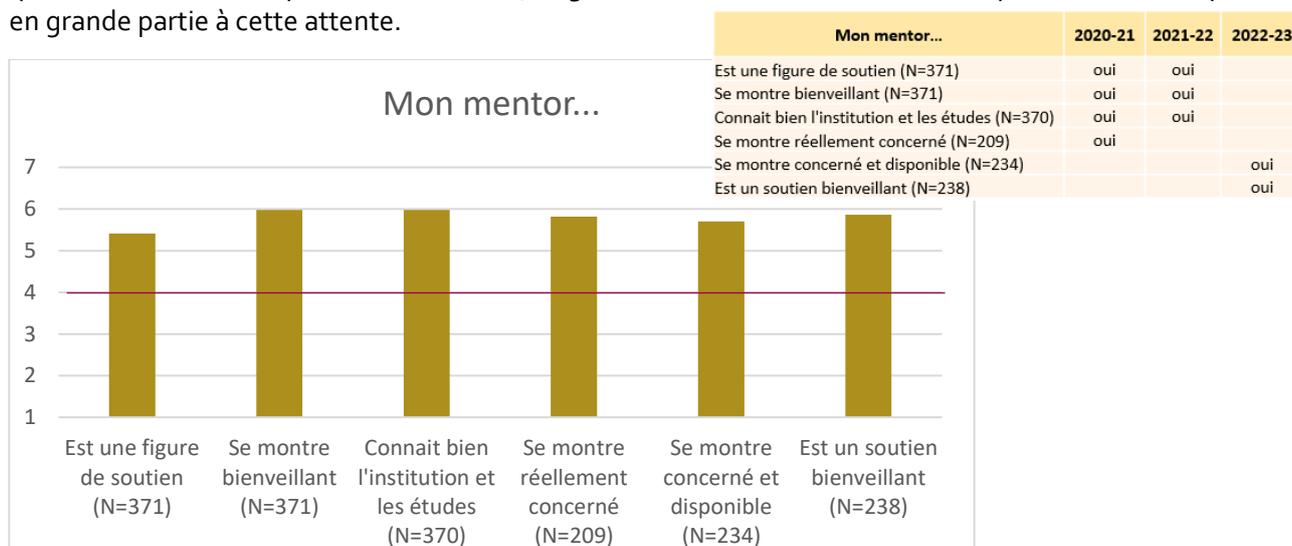
En 2022-23, les étudiants pouvaient choisir dans une série d'images celle qui représentait le plus la relation qu'ils avaient avec leur mentor. Les trois images les plus choisies reflètent particulièrement l'empathie, l'écoute et le soutien. 8% des sondés ont choisi une image évoquant un certain ennui ou une passivité. 3% semble avoir vécu un rapport infantilisant avec leur mentor. Si ce dernier chiffre n'est heureusement pas très important, il laisse penser que certains enseignants ont encore besoin de formation sur la posture de l'accompagnant ou que le rôle de mentor ne convient peut-être pas à tous.



Qualité de la relation

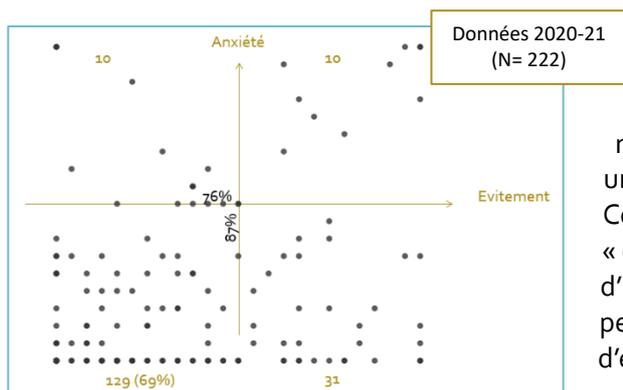
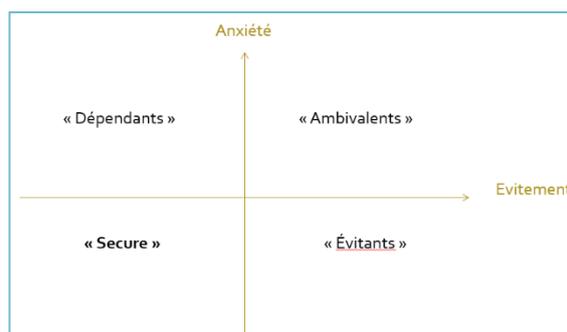
Figure de soutien bienveillante et experte (Mouhib, 2018)

Comme nous l'avons vu précédemment, les étudiants sont en attente d'un mentor qui soit à la fois disponible et concerné, bienveillant et empathique, tout en étant aussi capable de répondre à leurs questions et d'être une personne ressource, un guide. Les résultats nous montrent que le mentorat répond en grande partie à cette attente.

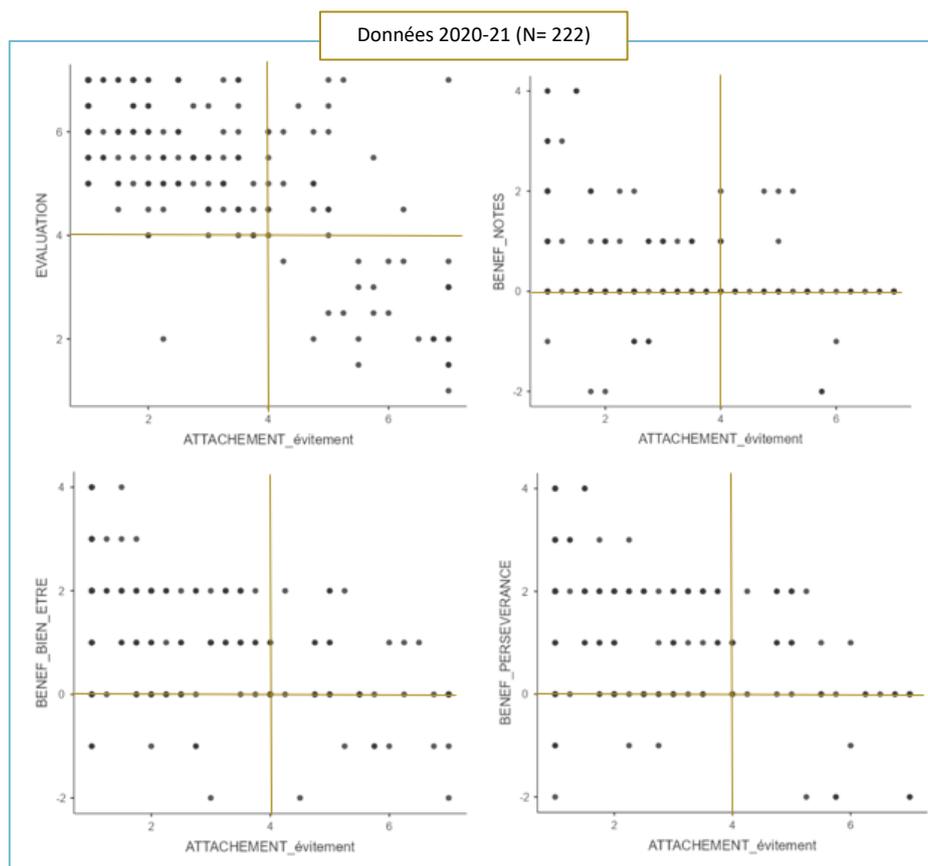


Relation sécurisée

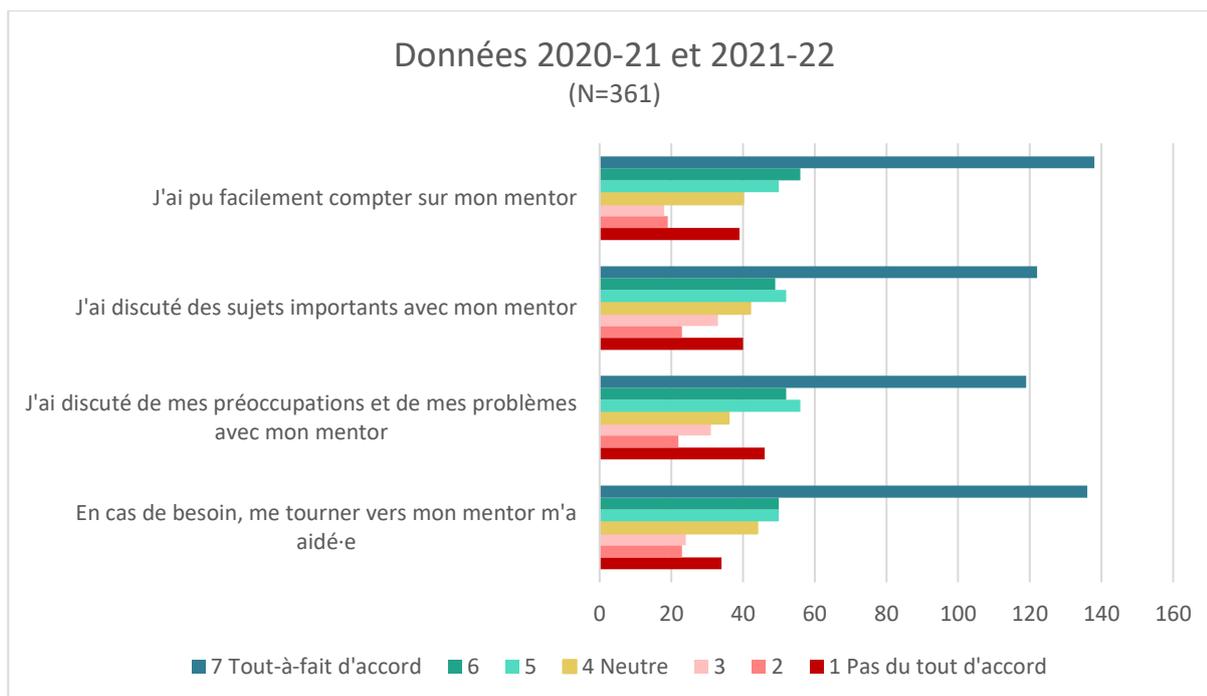
De plus, lors des évaluations 2020-21 et 2021-22, une série de questions visait à estimer le type d'attachement créé lors de la relation mentorale et vérifier que celle-ci ne crée pas une dépendance. Les résultats sur ce dernier point sont rassurants, la répartition entre les différents types d'attachement (voir illustration ci-contre) reflète la répartition que l'on trouve dans la population de façon générale.



Par ailleurs, une relation mentor-mentoré basse en évitement impacte respectivement 53% et 67% de la mesure dans laquelle les étudiants jugent que le mentorat leur a apporté énormément de chose et est une expérience positive (résultats 2021-22). Cependant, même pour les étudiants de type « évitant », les bénéfices du mentorat en termes d'impact sur les notes, sur le bien-être et surtout sur la persévérance restent bien présents pour une majorité d'entre eux (résultats 2020-21).



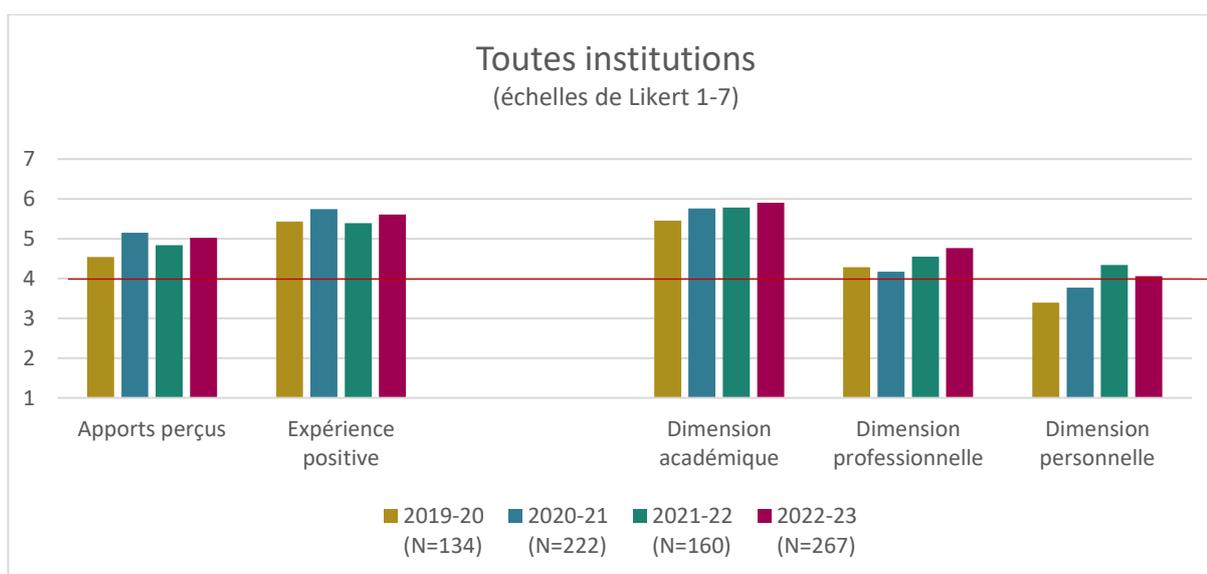
Dans le tableau ci-dessous, nous présentons le détail des réponses à quatre des neuf questions présentes dans l'enquête permettant de définir le caractère sécurisée ou non de la relation.



Contenu des rencontres

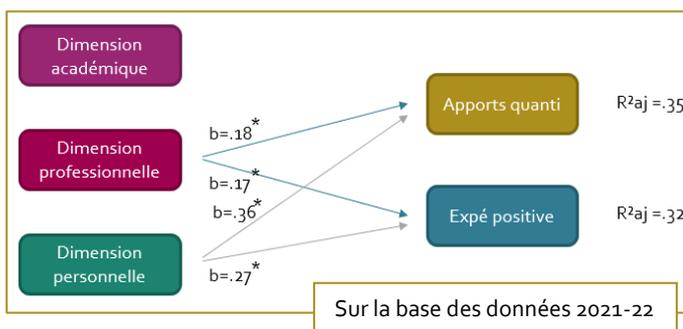
Trois dimensions

Une des particularités du mentorat par rapport à d'autres dispositifs d'aide à la réussite est la double volonté de mettre l'accent sur une approche globale de l'étudiant en tant que personne, sachant que les différentes dimensions abordées sont interconnectées (Grites, 2013), et de miser sur le relationnel, au vu des liens entre émotions et cognition (Immordino-Yan & Damasio, 2007) et de l'impact potentiel d'un lien chaleureux avec un enseignant sur la mobilisation de l'étudiant (Virat, 2019). Aussi, nous nous sommes intéressés à la mesure dans laquelle chacune des trois dimensions – académique, professionnelle et personnelle – était présente dans les rencontres mentors-mentorés et des corrélations éventuelles avec les apports perçus (1=rien du tout, 7=énormément d'apports) et le vécu des mentorés (1= très négatif, 7=très positif).



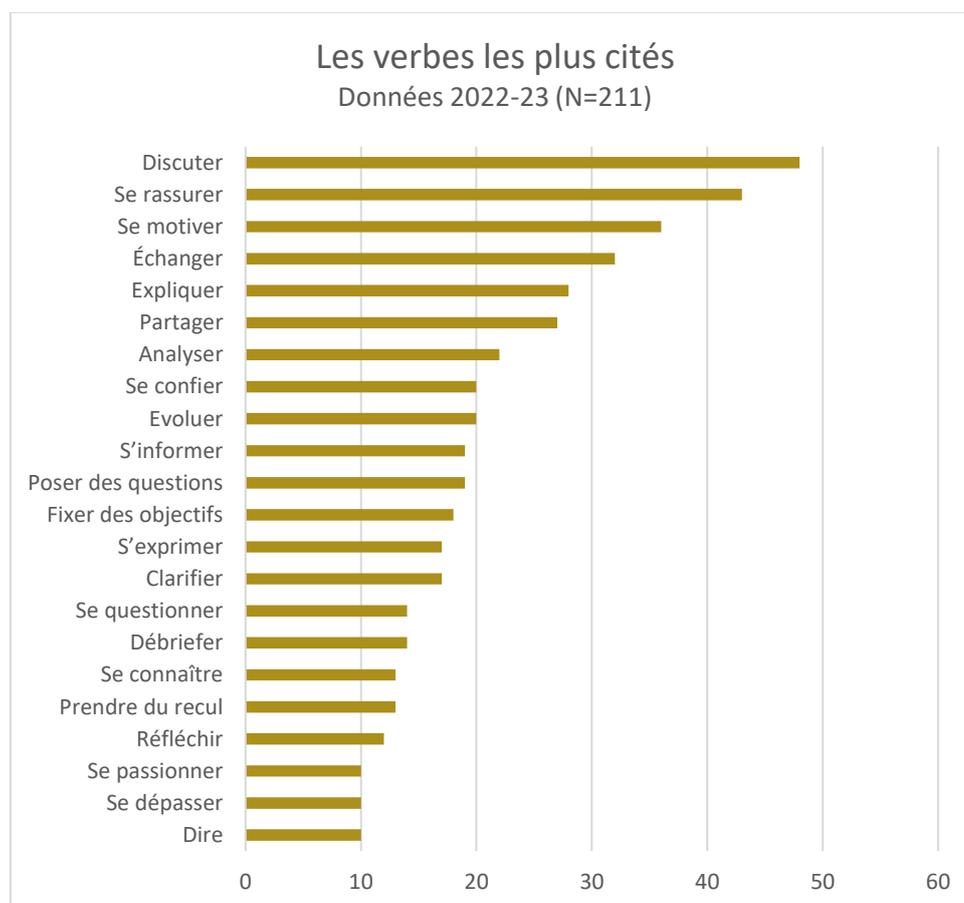
Il a été montré, tant sur la base des données 2020-21 que 2021-22, qu'il y avait une corrélation entre le fait d'aborder l'ensemble des trois dimensions, notamment la dimension professionnelle et, dans une plus grande mesure encore, la dimension personnelle, et l'appréciation des étudiants en termes d'expérience et d'apports.

De surcroît, une chaîne causale a été identifiée menant des trois dimensions à la persévérance et la réussite des étudiants. Il a également été montré que le fait de n'aborder que les aspects académiques était un prédicteur négatif de l'impact du mentorat sur la réussite. Voir à ce sujet le paragraphe « Pertinence d'un mentorat en trois dimensions » du chapitre « Recherche » (Huart et al., en cours d'écriture).

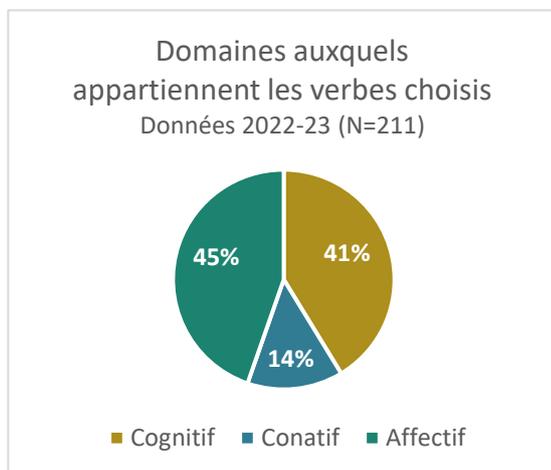


Activité lors des rencontres

Lors de l'enquête 2023, nous avons demandé aux étudiants mentorés de choisir parmi une liste de verbes cinq d'entre eux qui représentaient le mieux ce qu'ils avaient fait lors des rencontres avec leur mentor. La liste de verbes s'inspire de la taxonomie SOLO de Biggs et Collis (1982), mais a été adaptée au contexte du mentorat. Nous avons ajouté des verbes liés au domaine du relationnel et de l'accompagnement et retiré certains verbes spécifiquement liés à un contexte d'apprentissage.



Nous avons ensuite catégorisé l'ensemble des verbes selon trois domaines : cognitif pour tout ce qui a trait à la connaissance et la compréhension (expliquer, analyser, poser des questions, etc.), conatif pour ce qui stimule le passage à l'action et la persévérance (fixer des objectifs, s'intéresser, explorer, etc.) et affectif pour tout ce qui est de l'ordre de l'émotionnel, du relationnel et/ou témoigne d'un engagement personnel (se rassurer, se confier, prendre du recul, débattre, etc.). Certains verbes peuvent appartenir à plusieurs catégories (par exemple « se passionner » relève de l'émotionnel et stimule la persévérance).



Si les étudiants sondés témoignent pour beaucoup d'un effet positif du mentorat sur leur envie de poursuivre l'année jusqu'au bout (voir supra), nous constatons que le domaine conatif est le moins représenté dans l'activité rapportée des étudiants lors des rencontres. 41% et 45% des verbes sélectionnés appartiennent respectivement au domaine cognitif et affectif. Lors des rencontres, l'activité se concentrerait ainsi d'avantage sur la compréhension (de son environnement, de sa situation, des objets et stratégies d'études, du métier, etc.) et la relation (à soi, à l'autre, aux études, à l'environnement, etc.), ce qui aurait ensuite un effet sur l'engagement de l'étudiant envers ses études.

Nous avons encore réparti les verbes du domaine affectif en deux sous-catégories : l'intrapersonnel (40% d'entre eux), pour ce qui témoigne d'un changement intérieur chez l'étudiant (évoluer, s'adapter, se calmer, etc.) et l'interpersonnel (60% d'entre eux), pour ce qui se passe directement au niveau de l'interaction mentor-mentoré (partager, se confier, plaisanter, etc.).

Il a aussi été demandé aux répondants de donner une explication contextualisée de deux des verbes qu'ils avaient choisis. Si l'on prend par exemple le verbe « discuter » qui arrive en tête de liste (choisi 48 fois), nous voyons qu'il a été contextualisé par 11 répondants. Il en ressort chez près de la moitié un lien entre « discuter » et l'approche en trois dimensions : la dimension professionnelle, la dimension personnelle et l'impact de celle-ci sur la dimension académique. L'intégration sociale et le soutien émotionnel sont aussi mentionnés.

Si l'on regarde les explications contextualisées données au verbe « se rassurer » qui vient en deuxième position (43 choix), il s'agit principalement d'apaiser le stress autour des examens et des stages et de soutenir la confiance en soi.

Aussi, les répondants avaient la possibilité d'ajouter un verbe de leur choix. 34 l'ont fait. Trois des verbes ajoutés avaient une connotation négative : juger, démotiver et ennuyer. 85% d'entre eux ont un caractère affectif ou relationnel (aimer, s'entraider, avoir confiance, etc.).

« *Discuter* : on a abordé beaucoup de sujets en groupe et cela nous a permis de tisser des liens. »

« Dans l'ensemble nous avons *discuté* de plein de choses ce qui m'a mis à l'aise dans l'école car je savais que je pouvais compter sur quelqu'un. »

« *Se rassurer* car savoir que quelqu'un est là et suit ce que l'on fait, fait en sorte que l'on se sent plus qu'un simple élève parmi les autres dans le système scolaire. »

« J'ai pu *me CONFIER* à des moments difficiles qui influençait ma réussite dans mes études. »

« *Échanger* : Ma référente me propose des lectures, m'oriente vers des sources en lien avec les sujets dont nous parlons et les situations que nous échangeons. Elle me raconte des anecdotes. »

(Verbatims d'étudiants)

Bénéfices et apports

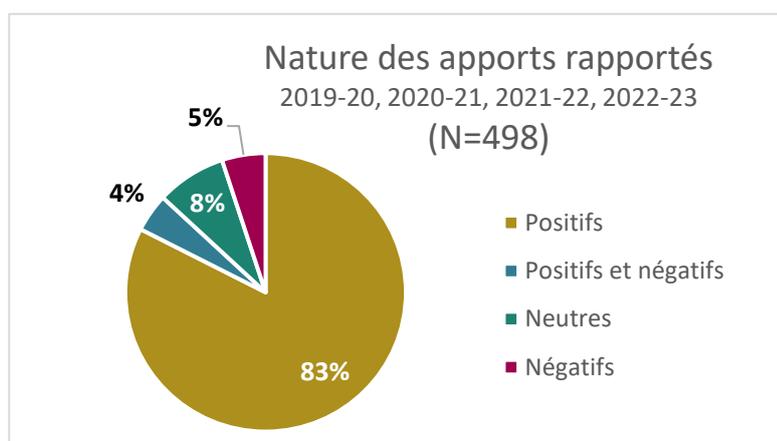
Question ouverte

« J'ai gagné 20% de confiance en moi au niveau de l'école, sachant qu'elle était à 0%. J'ai encore bcp de travail à faire, mais je la remercie de tout mon être. »

« Du positif ! J'ai eu un mentor à l'écoute et qui a pris le temps de m'aider dans ma façon de raisonner et d'avoir plus confiance en moi. »)

« Ça a créé un contact plus particulier avec un enseignement et le fait d'avoir un mentor m'a rassuré : j'avais quelqu'un à qui m'adresser et un pilier en plus pour avoir moins de risque de décrocher. »

(Verbatim d'étudiants)



Chaque année, une question ouverte est posée aux étudiants mentorés quant aux apports positifs ou négatifs qu'ils ont perçus au mentorat. La vaste majorité des commentaires (83%) ne témoignent que d'apports positifs. Ensuite, si l'on examine de plus près ces réponses catégorisées dans l'histogramme ci-dessous, on voit que les étudiants mentionnent tout d'abord un soutien sans préciser nécessairement de quel type et « du positif ». Vient ensuite les conseils et

de la guidance, de la persévérance et de la réassurance. Si l'on rassemble la réassurance face au stress et la confiance en soi, qui sont somme toute deux items assez proches, ce soutien de type émotionnel arrive en tête de liste.

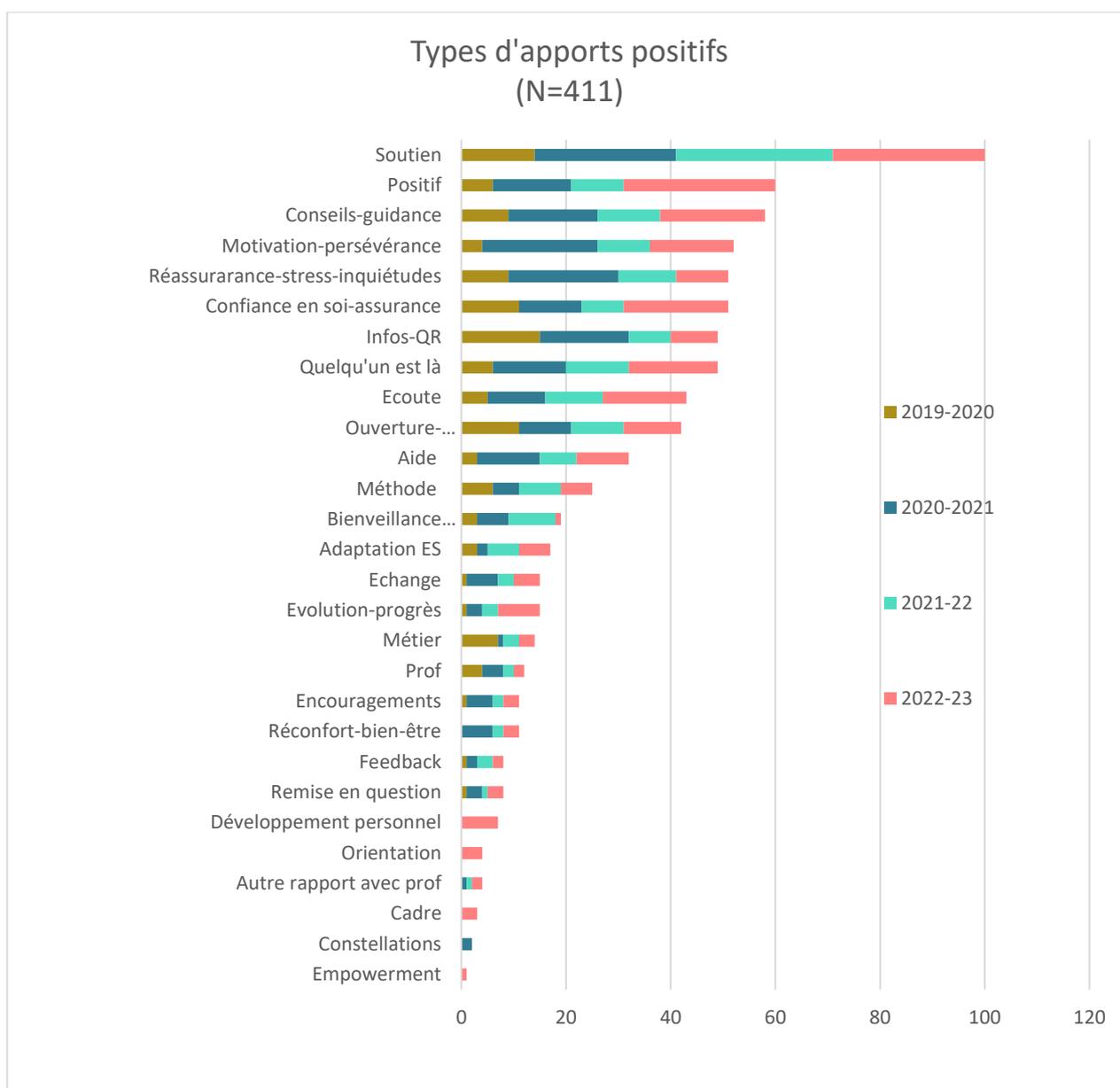
« Une autre façon d'envisager le métier, elle m'a donné confiance en ma réorientation professionnelle, je suis maintenant certaine que j'ai fait le bon choix, elle m'a aidée à me remettre en question lorsque c'était nécessaire. »

« Du soutien et de la compréhension quant à mes études /au monde universitaire, une meilleure connaissance de mes faiblesses et aptitudes intellectuelles et sociales, un développement de mes aspirations. »

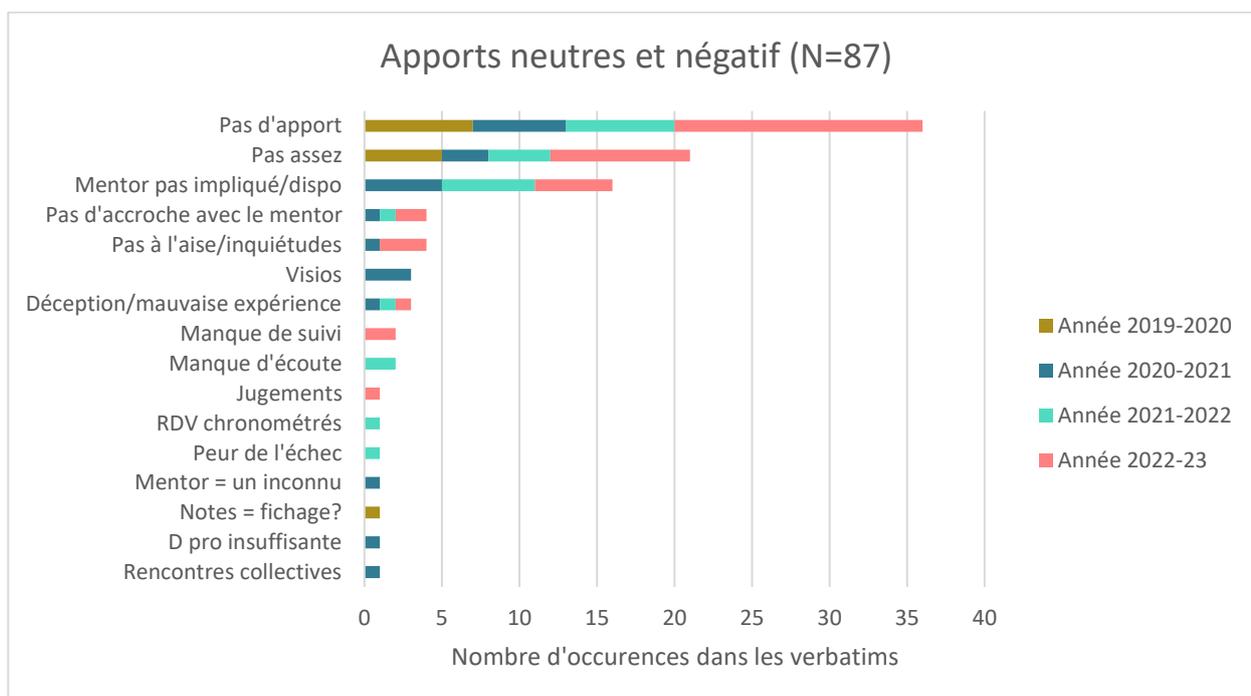
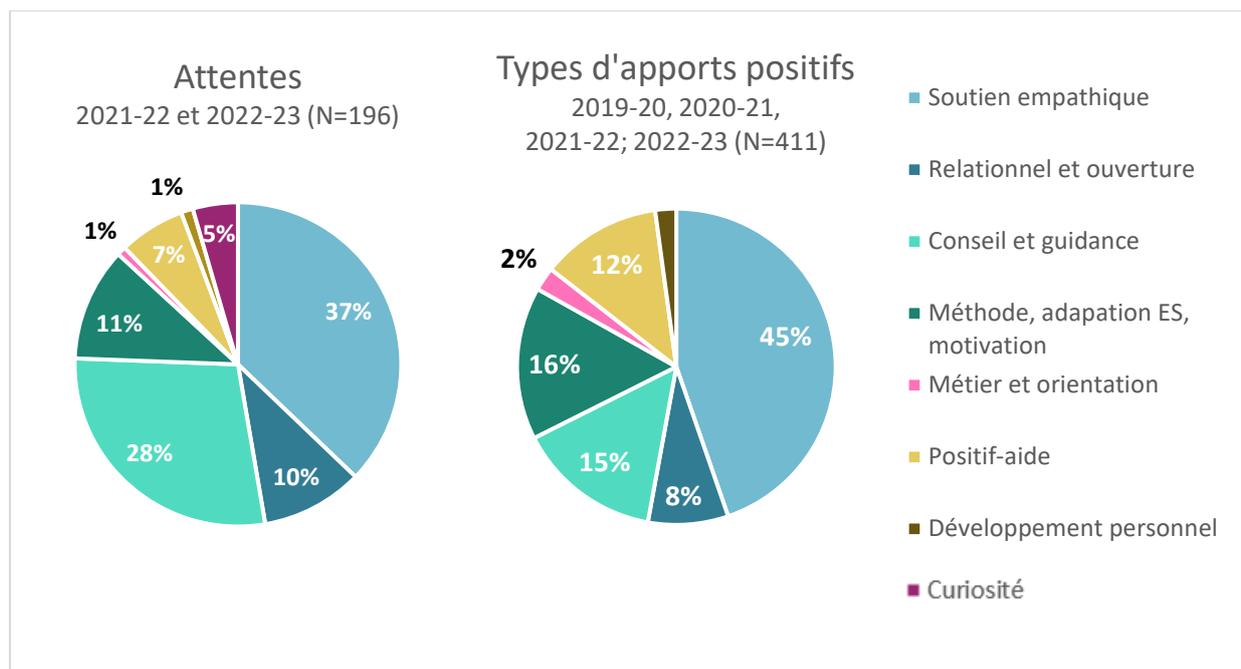
« Au début de l'année, cela m'a apporté la sensation de ne pas être totalement seul. »)

« Cela m'a apporté de l'assurance, j'ai eu d'un point de vue personnel, avoir pris confiance dans mes projets et je me suis senti plus efficace et moins peur dans mon investissement. »

(Verbatim d'étudiants)



Si l'on considère les mêmes données, classées dans des catégories plus larges telle que dans le graphique en secteurs ci-dessous à droite, nous remarquons que plus de la moitié des commentaires se rapportent à une dimension relationnelle et de soutien empathique. Le conseil et la guidance tiennent également une place importante. Finalement, lorsque l'on compare le graphique des attentes et celui des apports positifs perçus, nous pouvons en conclure que les étudiants en retirent pour la plupart ce qu'ils étaient venus chercher.



Du côté des commentaires négatifs, outre ceux qui dénotent une absence d'apport, le premier élément mentionné est un nombre de rencontres insuffisant, ensuite un mentor pas assez impliqué, pas assez disponible. On voit à ce niveau une similitude dans les attentes des enseignants et des étudiants : tous deux attendent une réciprocité d'engagement dans la relation.

« On ne s'est rencontré qu'une seule fois, du coup ça m'a pas apporté grand-chose »

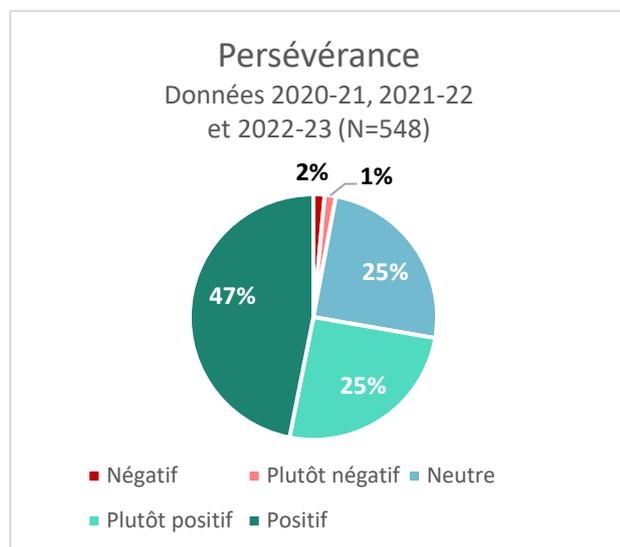
« Un seul contact assez bref qui ne m'a pas permis de me sentir épaulé. »

« D'un côté, c'est positif car nos mentors nous donnent confiance en nous, nous rassure, nous font sentir moins seuls. D'un autre côté, c'est un peu négatif car nous n'avons pas forcément envie de parler de choses personnelles aux autres. »

« Que du positif car l'enseignant prend le temps de parler avec nous, de nous motiver et d'être à l'écoute, malheureusement il n'y a pas eu beaucoup de séance. »

(Verbatim d'étudiants)

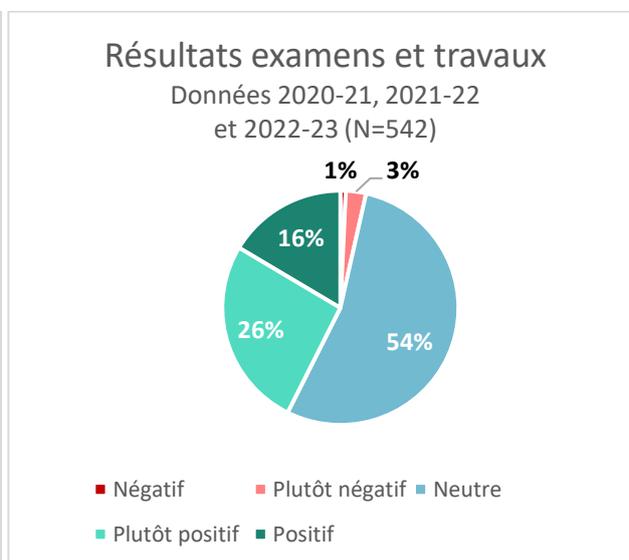
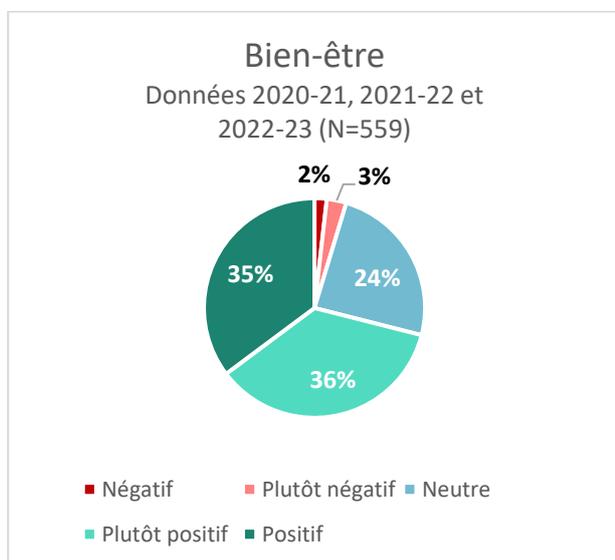
Effet sur les notes, la persévérance et le bien-être



Trois années d'affilée, il a été demandé aux étudiants d'évaluer l'impact du mentorat sur leurs notes aux travaux et examens, leur envie de poursuivre l'année jusqu'au bout, ainsi que sur leur bien-être. Il apparaît que près des trois quarts des mentorés constatent un effet plutôt positif à clairement positif du mentorat sur leur persévérance et leur bien-être. Il s'agit indubitablement d'un point fort du dispositif.

Si l'impact perçu sur les notes est neutre pour un peu plus de la moitié d'entre eux, 42% voient tout de même une influence positive. En effet, le mentorat n'est pas une action de remédiation en tant que telle, son intention est bien de favoriser la réussite à travers la persévérance et l'épanouissement de l'étudiant. Ses effets

s'envisagent par conséquent plus largement et parfois à plus long terme : poursuite des études malgré un échec, gain de maturité et compréhension de ses erreurs, assurance quant à son orientation professionnelle, réorientation fructueuse, etc.

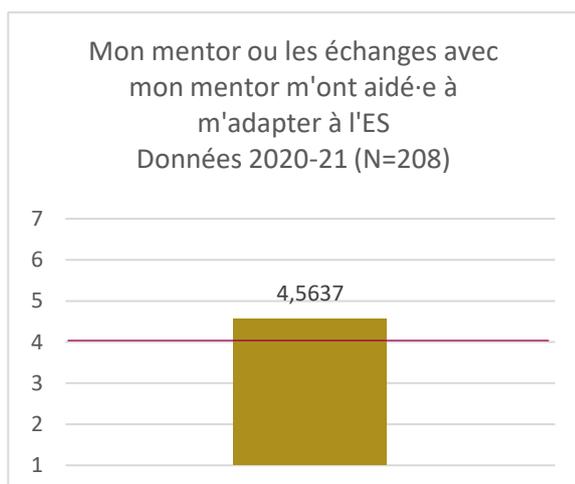


« Grâce à mon mentor et ces conseils, j'ai pu m'accrocher et me relever quand je croyais que tout partait en vrac. »

« Dans tous mes moments de doute, elle a su être présente, disponible, à l'écoute, m'encourager et me pousser à continuer. Je suis heureuse d'être encore dans cette filière, et c'est en partie grâce à elle que je me suis accrochée et que j'ai continué. »

(Verbatim d'étudiants)

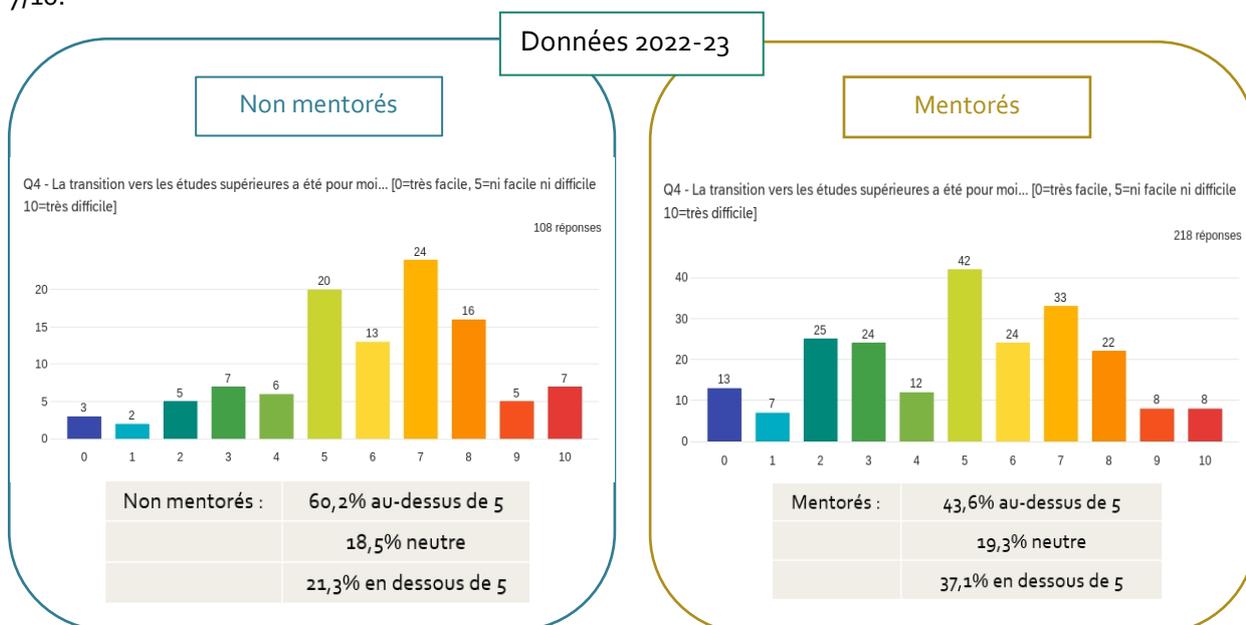
Transition vers le supérieur



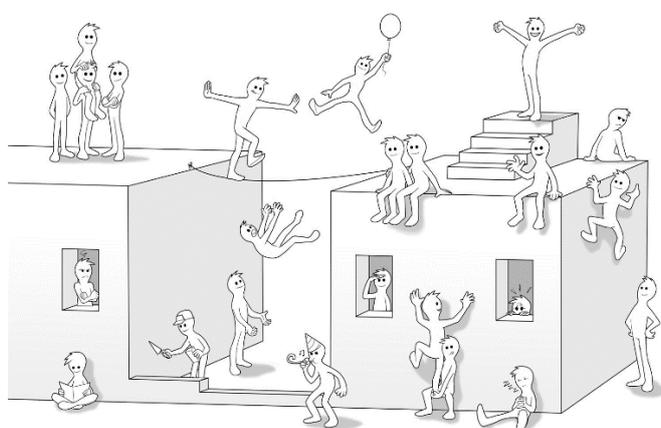
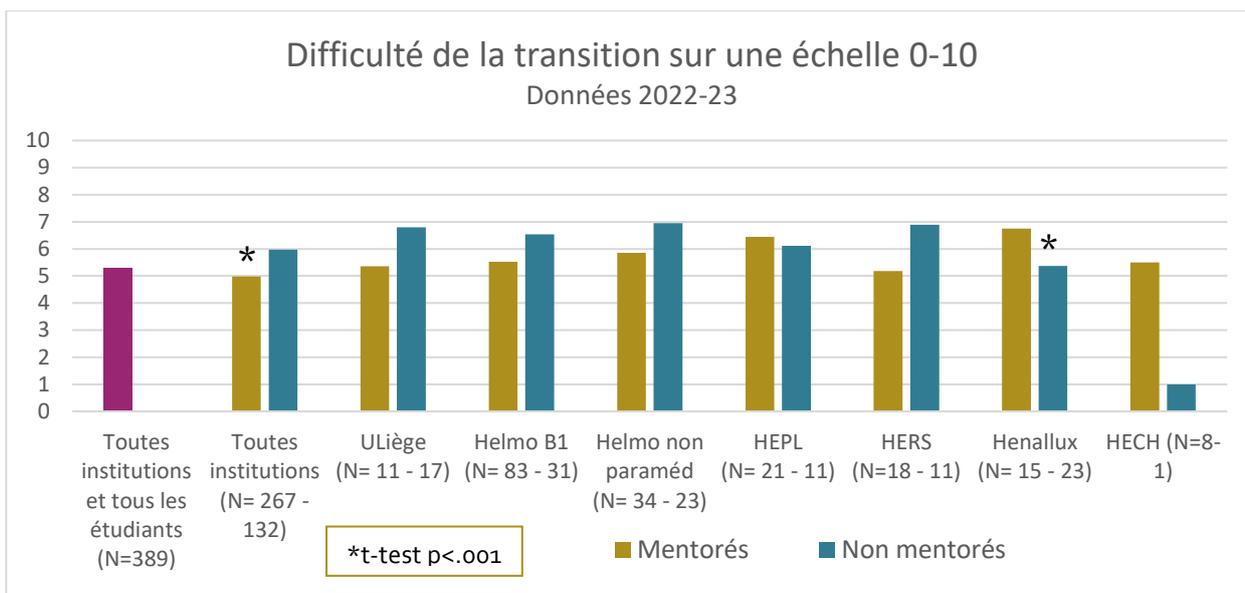
La finalité du POLLEM est de faciliter la transition vers les études supérieures. Lors de la deuxième itération du programme, les mentorés ont été directement questionnés à ce sujet. La moyenne des résultats au-dessus du point neutre nous amène à penser qu'une influence positive existe.

En juin 2023, nous avons exploré d'avantage cette question. Tout d'abord, nous avons questionné mentorés et non mentorés sur leur ressenti quant à la difficulté de cette transition. Nous observons une répartition des réponses différentes chez les deux groupes. Chez les mentorés, une plus grande partie des étudiants ont un ressenti plutôt facile (37,1% contre

21,3% chez les non mentorés), la plus grande proportion d'entre eux ayant choisi une réponse neutre « ni facile ni difficile ». Chez les non mentorés, une plus grande partie des répondant ont un ressenti plus difficile (60,2% contre 43,6%), tandis que la plus grande proportion d'entre eux ont évalué la difficulté à 7/10.



La répartition des répondants parmi les différentes institutions n'étant pas homogène, il est nécessaire d'examiner également les résultats locaux, comme nous le montre le graphique ci-dessous. Les mentorés ont un ressenti plus facile dans la plupart d'entre elles, hormis à la HEPL, à Henallux et à la HECh (où le nombre de répondant est trop faible pour en tirer une conclusion). Pour Henallux, où la différence est significative et à la HECh, ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que le mentorat est plus spécifiquement proposé à des étudiants en difficulté et démarre essentiellement au second quadrimestre.



Dérivé du « Blob tree », Wilson & Long (début des années 1980)

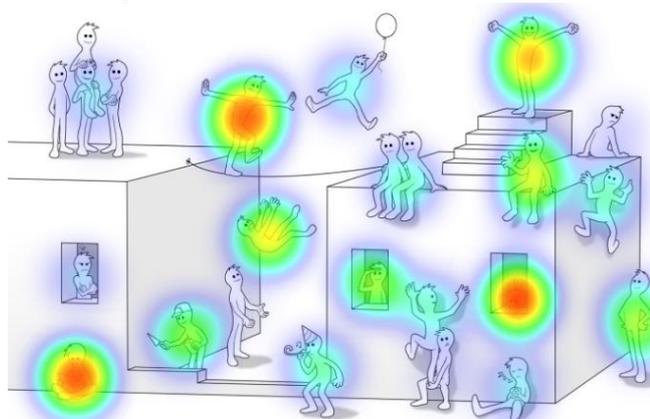
Nous avons également proposé aux étudiants de sélectionner dans le dessin ci-contre le personnage qui les représentait le mieux en début d'année et en fin d'année, afin d'avoir une indication sur leur état d'esprit. Ce type d'outil visuel permet aux répondants de s'exprimer et d'exprimer leurs émotions de manière non verbale, par le biais de personnages non genrés, sans âge et sans culture identifiable. En début d'année, les réponses des mentorés et non mentorés ne divergent pas fondamentalement et sont illustrées ci-dessous. Le personnage sur le fil, celui qui se cache à l'intérieur et celui qui lit seul à gauche ont rencontré le plus de succès.

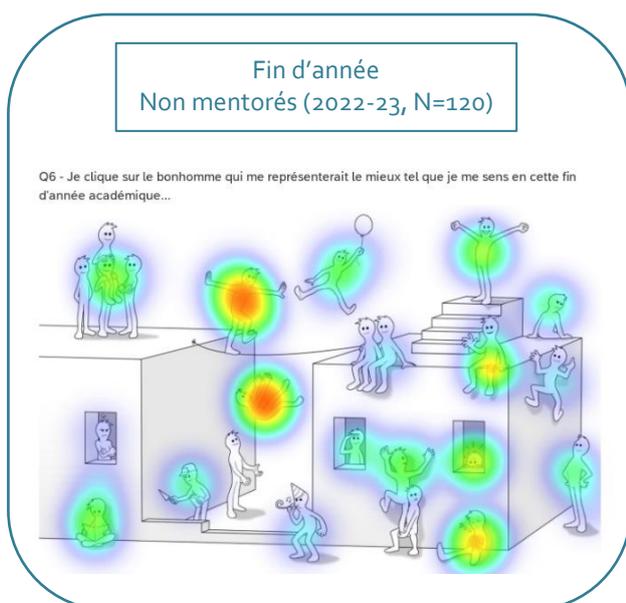
En revanche, en fin d'année, les résultats se différencient pour les deux groupes. Les mentorés sont massivement en haut de l'escalier, tandis que les non-mentorés sont sur le fil, voire en tombent même.

Les répondants HELMo étant largement majoritaires dans notre échantillon, nous avons généré la même illustration en excluant ces derniers afin d'éviter un biais institutionnel potentiellement important. Le résultat obtenu est exactement identique.

Tous, en début d'année
Données 2022-23 (N=355)

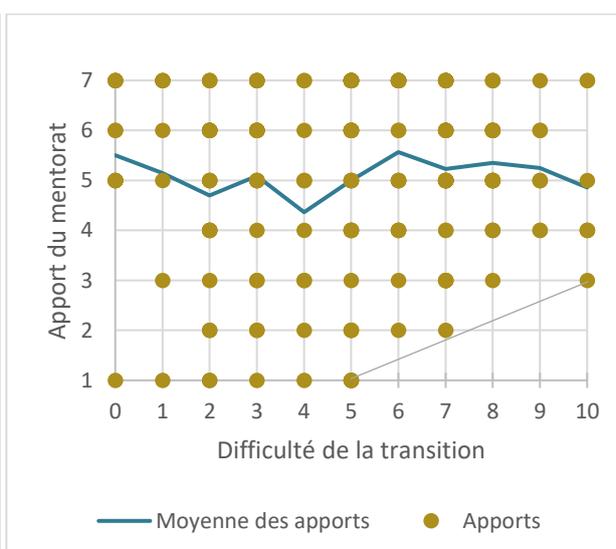
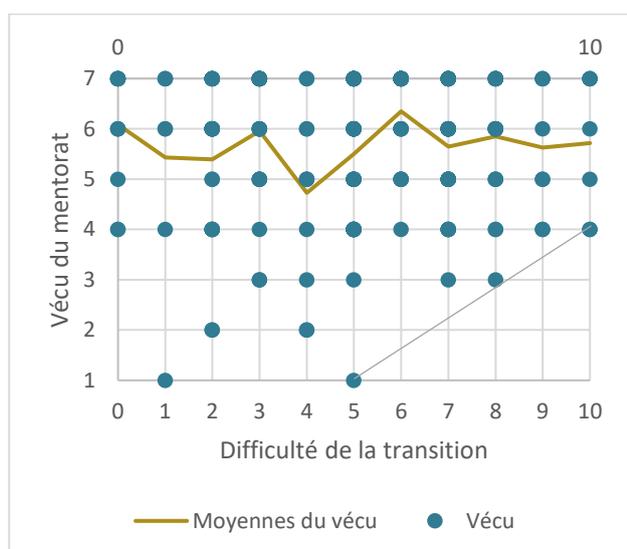
Q5 - Je clique sur le bonhomme qui me représenterait le mieux tel que je me sentais au début de l'année académique...





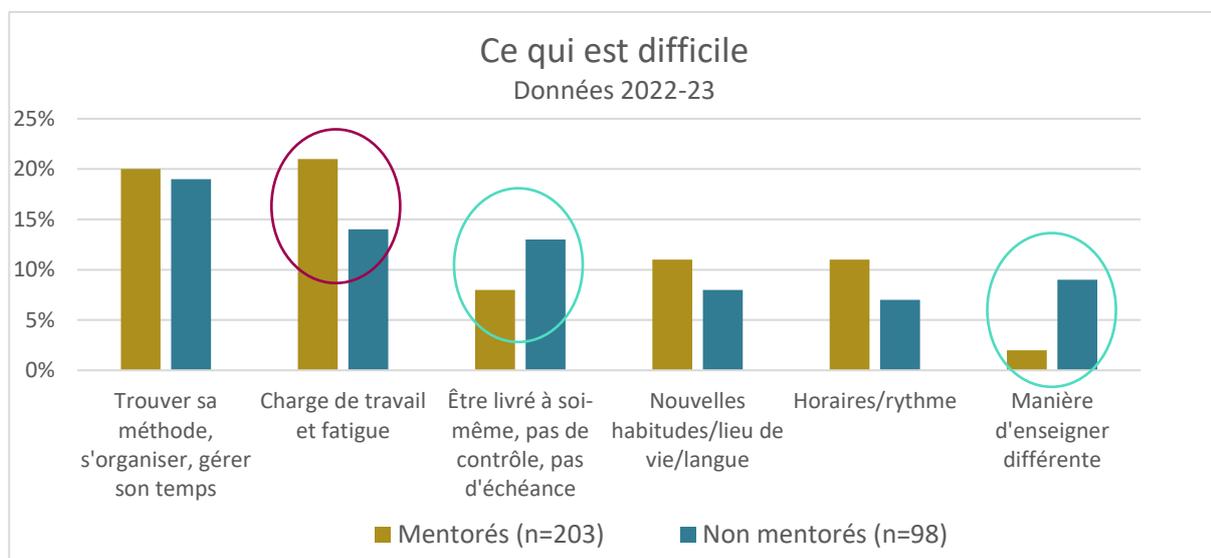
Cependant, ce type de résultats peuvent s'interpréter de différentes manières : si globalement les mentorés semblent avoir un ressenti plus facile de la transition et un état d'esprit plus positif en fin d'année, est-ce grâce à un impact du mentorat ou est-ce par ce que les mentorés sont dès le départ des étudiants éprouvant moins de difficultés ?

Afin d'apporter un éclairage à ce sujet, nous avons examiné chez les mentorés les relations entre la difficulté de la transition rapportée sur une échelle de 0 à 10 et le vécu de la relation mentorale ainsi que les apports perçus du mentorat évalués tous deux sur des échelles de Likert (de « très négatif » à « très positif » pour la première et de « rien du tout » à « énormément » pour la seconde). Au niveau des moyennes, nous constatons que les mentorés ont globalement un vécu positif et perçoivent des apports, quel que soit leur niveau de difficulté au niveau de la transition. Nous remarquons également que parmi les mentorés qui évaluent la difficulté au-dessus du point neutre, aucun ne donne de cote très basse que ce soit pour le vécu ou pour les apports.

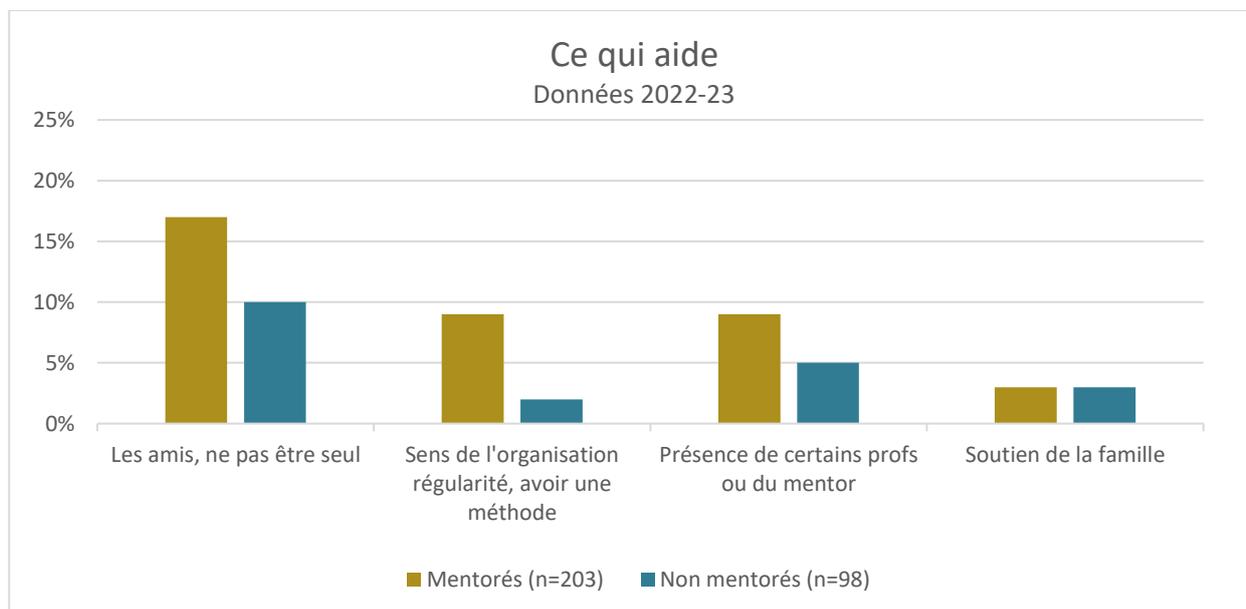


Enfin, une question ouverte nous a permis d'explorer chez les étudiants ce qui leur avait nécessité le plus d'adaptation ou suscité le plus de difficultés, et ce qui les avait aidés lors de cette première année dans le supérieur. L'histogramme ci-dessous montre les éléments les plus cités. Si les mentorés rapportent plus de difficultés liées à la charge de travail et la fatigue qui en découle, ils citent en revanche nettement moins

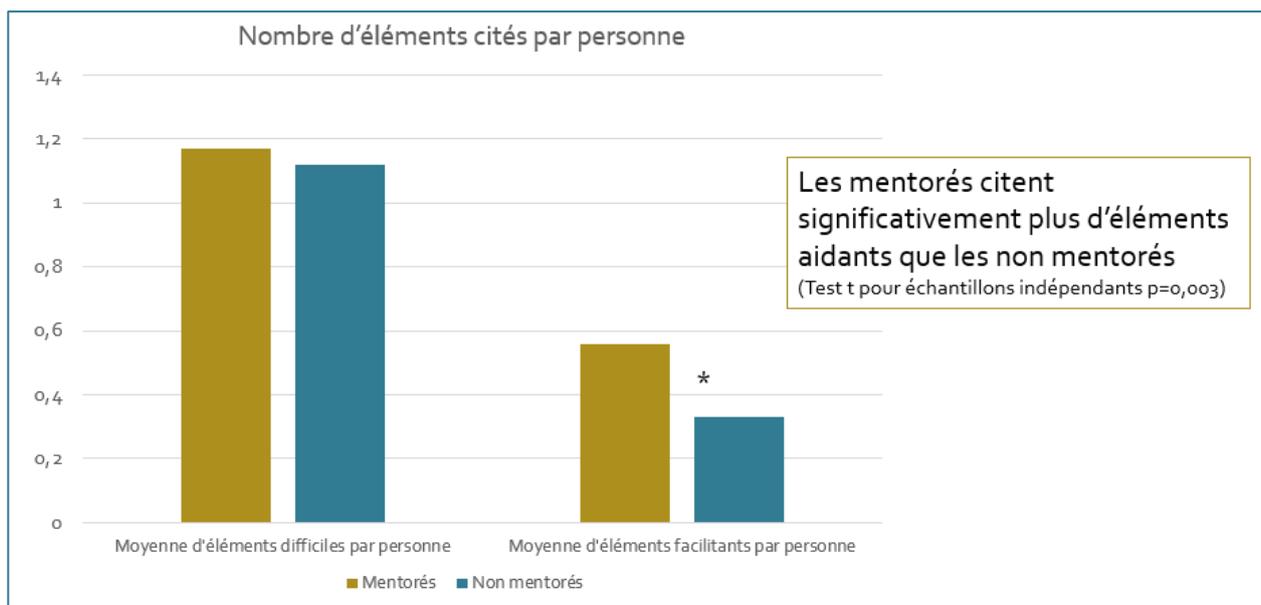
que les non-mentorés le fait de d'être livré à soi-même, sans contrôle ou échéances intermédiaires. Le changement dans la manière d'enseigner par rapport au secondaire semble également moins leur poser problème.



Concernant les éléments aidant, les deux groupes citent en premier le fait de ne pas être seul et l'importance de l'entourage, mais les mentorés le mentionnent davantage. Les mentorés indiquent aussi plus souvent le fait d'avoir trouvé une méthode qui leur convienne, ainsi que la présence de certains enseignants, dont le mentor.

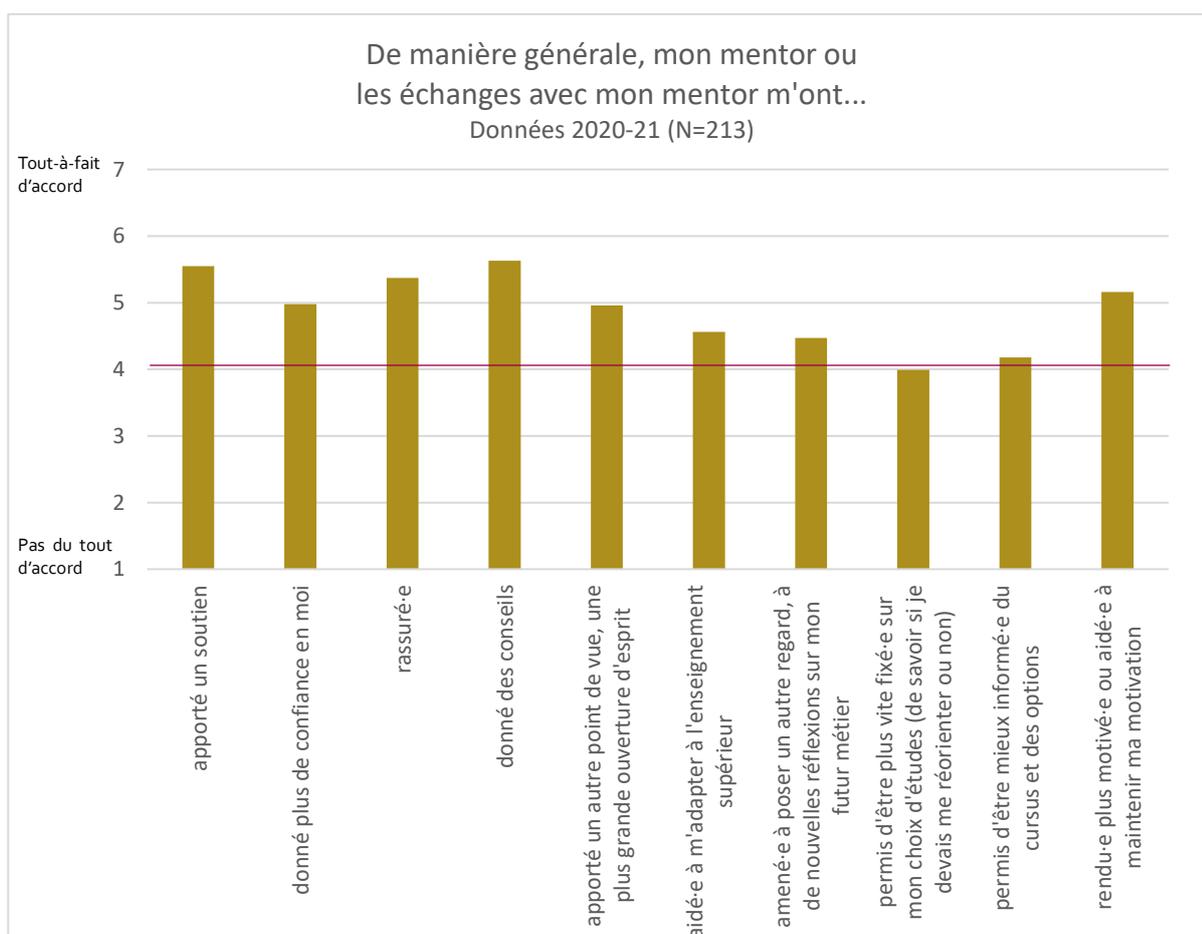


Plus interpellant, si nous examinons le nombre d'éléments cités par les uns et les autres, nous constatons que les mentorés mentionnent significativement plus d'éléments aidants que les non-mentorés : une moyenne de 0,55 contre 0,33. Dès lors, nous faisons l'hypothèse que les étudiants mentorés ont une meilleure conscience de leurs ressources et pourraient par conséquent plus facilement les mobiliser.

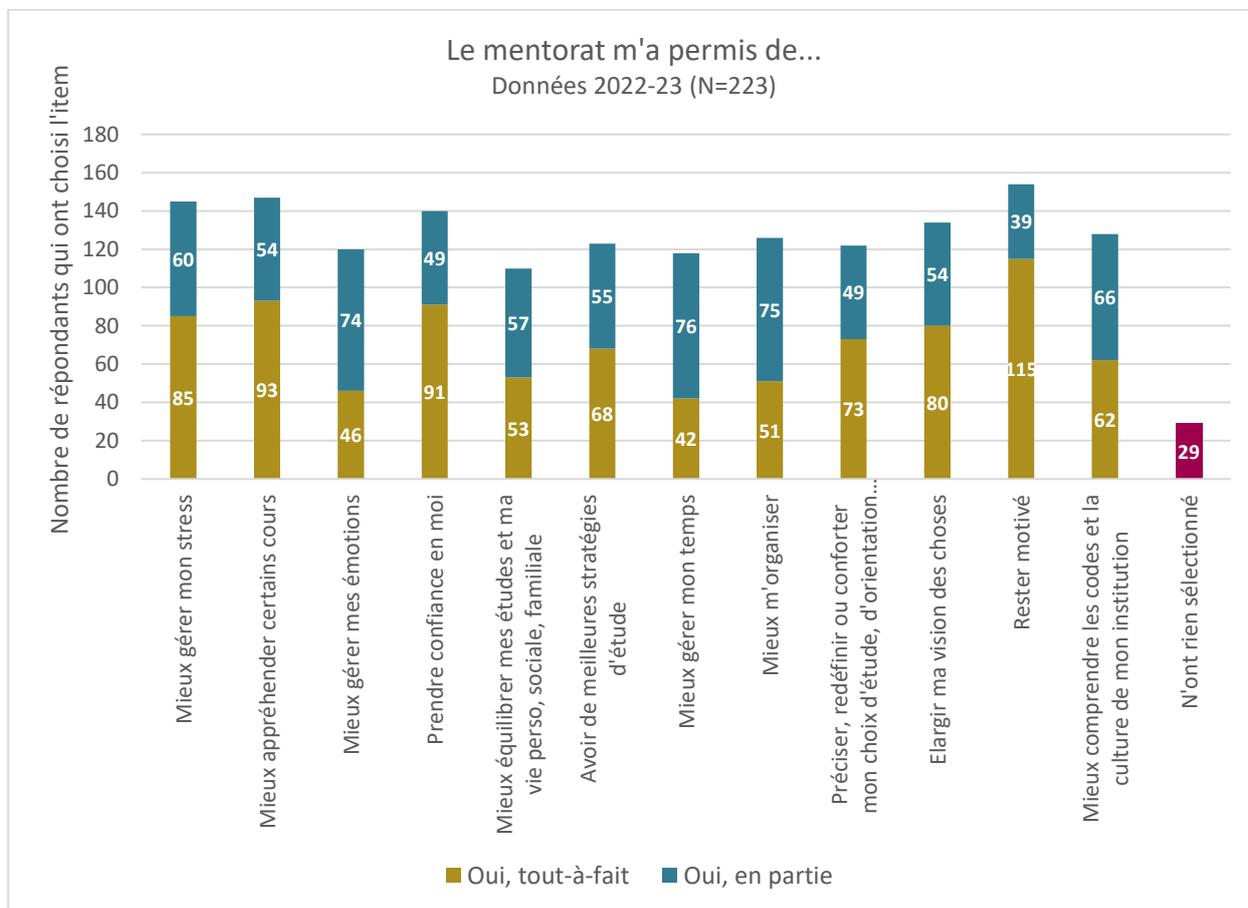


Apports indicés

Nous avons également voulu mesurer en quel point le mentorat avait pu impacter une série de bénéfices possibles ou attendus. Ceux-ci ont été choisis en fonction de la littérature et/ou extraits de réponses à des questions ouvertes lors de l'enquête précédente.



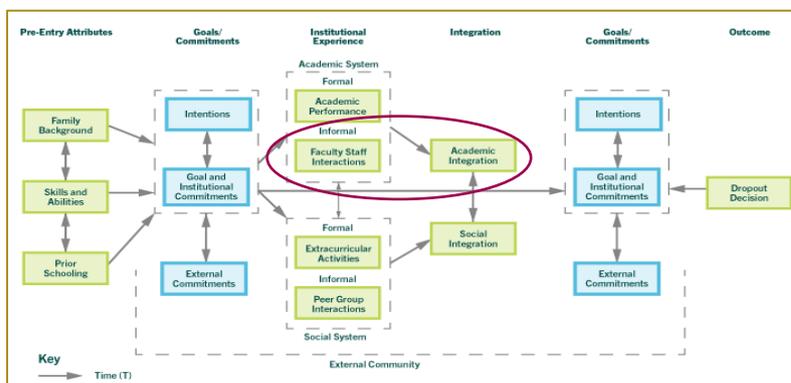
Le premier graphique nous montre que tous les items proposés ont une moyenne au-dessus du point neutre, à l'exception de la confirmation plus rapide de son choix d'étude, qui en est cependant très proche (3,99). Les scores les plus élevés se rapportent au soutien et aux conseils reçus, ainsi qu'au fait d'être rassuré et à la motivation.



Le second graphique rapporte des items que les mentorés ont pu choisir dans une liste, en mentionnant si celui-ci avait tout-à-fait ou en partie été positivement impacté par le mentorat. Tous les items ont été choisis par au moins la moitié des répondants. Seul 29 sur 223 (13%) n'ont rien sélectionné. « Rester motivé » remporte le plus de suffrage, suivi de « mieux gérer son stress » et « mieux appréhender certains cours » et ensuite « prendre confiance en moi ».

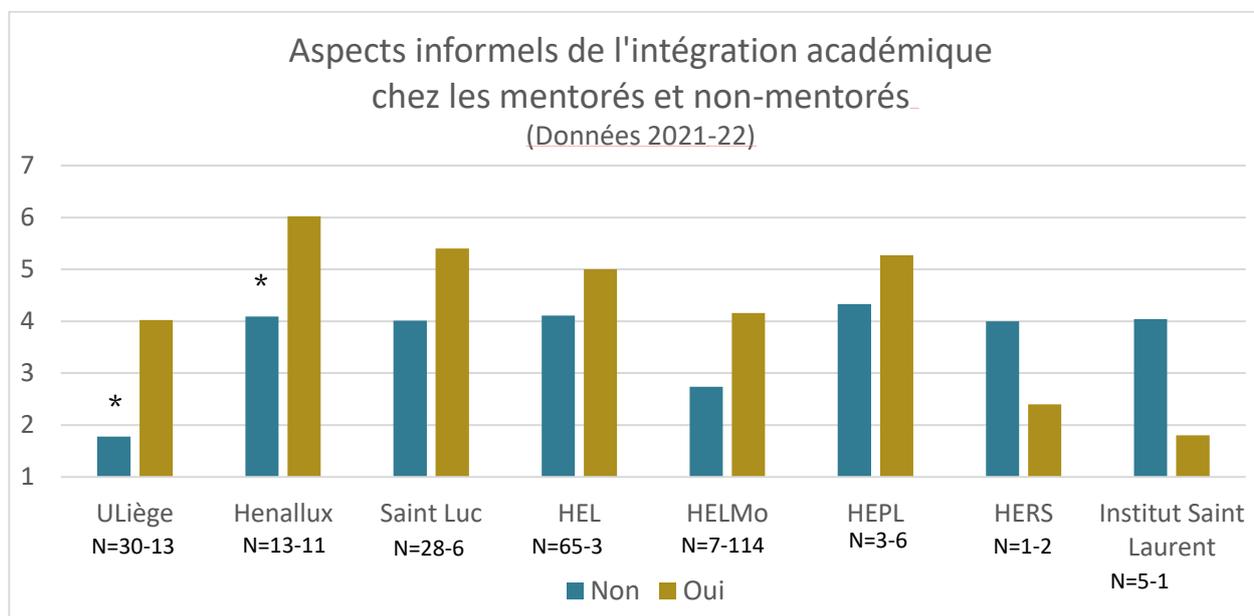
Intégration académique

Pour Tinto (1993), l'intégration académique est un des deux facteurs déterminant la décision de persévérer ou d'abandonner ses études. Cette intégration découle de l'expérience institutionnelle de l'étudiant, à la fois formelle par ses performances académiques, mais aussi informelle, par les opportunités, la qualité et l'influence sur son développement intellectuel, personnel et professionnel de ses interactions avec les enseignants.

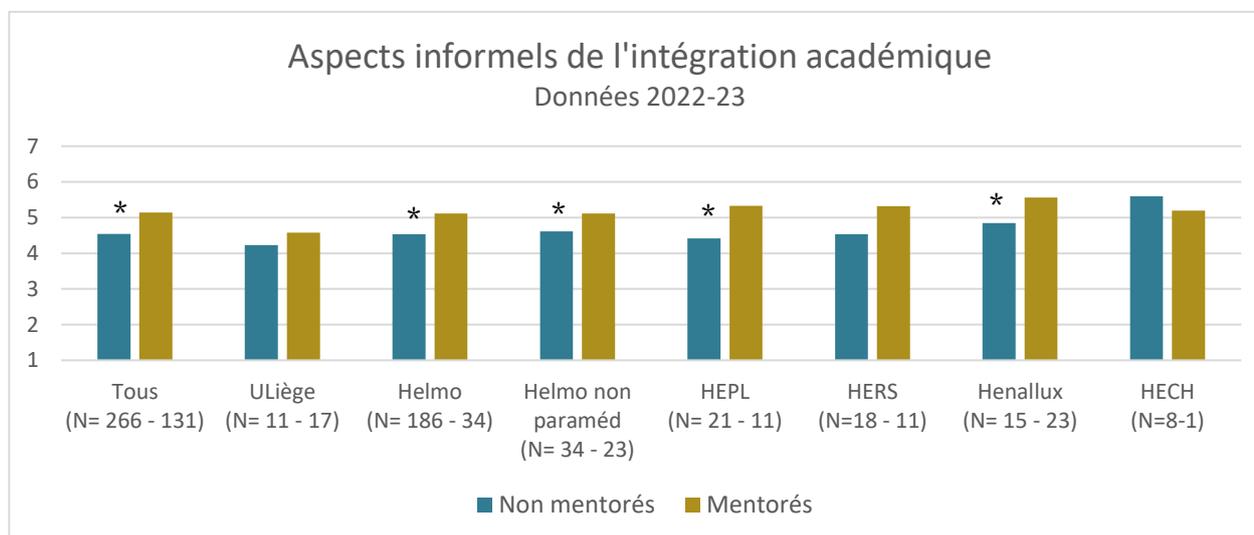


Nous nous sommes intéressés plus particulièrement à cet aspect informel lors des deux dernières enquêtes en posant une

série de cinq questions à ce sujet, auxquelles les étudiants ont répondu en se situant sur une échelle de Likert. En 2022, les scores étaient supérieurs chez les mentorés dans toutes les institutions sauf deux d'entre elles où le nombre de répondants était particulièrement faible et ne permettait pas de tirer des conclusions. La différence était significative à l'ULiège et à Henallux.



Nous avons repusé les mêmes question l'année suivante afin de voir si cette tendance se confirmait. À part à la HECh, où le nombre de répondants est très faible, les mentorés ont toujours un score supérieur. Si les écarts semblent moins importants que l'année précédente, ils sont statistiquement significatifs si l'on prend toutes les institutions en compte, ainsi que là où les résultats sont marqués d'un astérisque.

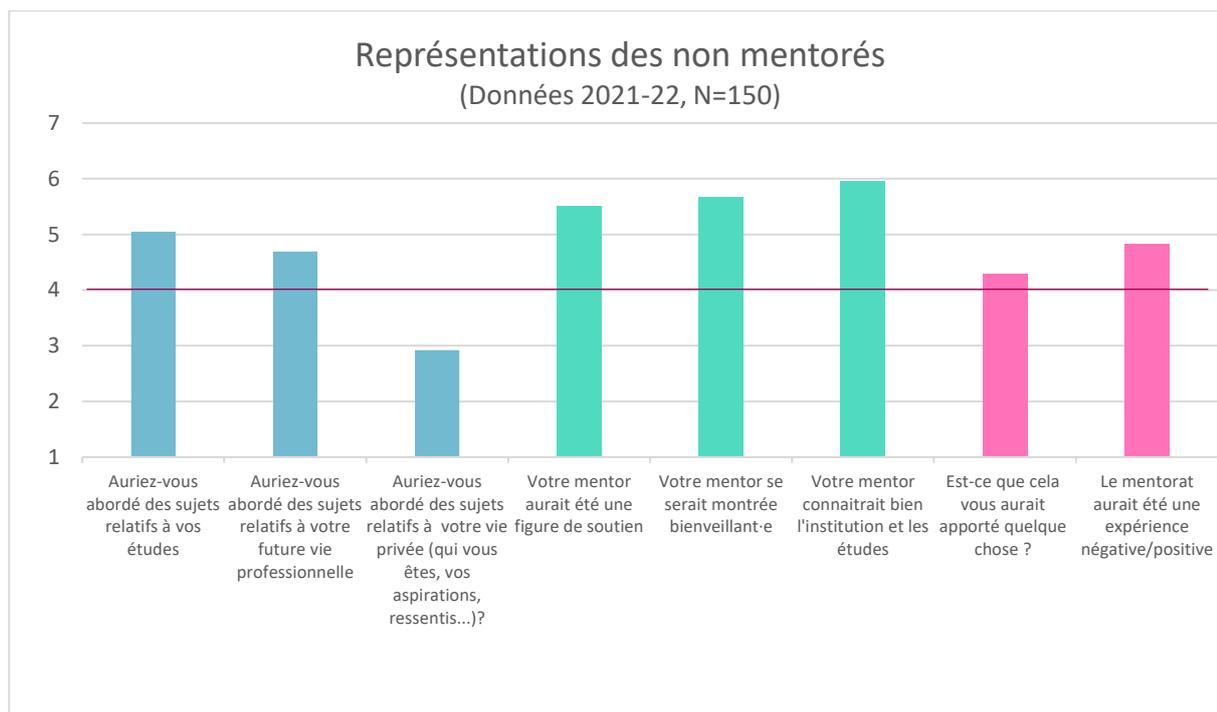


Les non mentorés

Lors des deux dernières enquêtes, nous avons questionné mentorés et non mentorés, dans les sections où le mentorat est proposé, notamment à des fins de comparaison (voir infra). Cette démarche a également fourni un aperçu sur les représentations du mentorat qu'ont les non-mentorés et sur leurs raisons de ne pas avoir choisi d'avoir un mentor.

Représentation du mentorat

Globalement, les non-mentorés pensent que s'ils avaient eu un mentor, ils auraient abordé avec lui des sujets relatifs à leurs études et leur future vie professionnelle, mais bien moins les aspects liés à la dimension personnelle, or nous savons que celle-ci joue un rôle important dans l'appréciation et les bénéfices perçus du mentorat par les étudiants. Leur perception des apports potentiels et de l'expérience que cela pourrait leur amener, bien que positive en moyenne, est en-dessous des perceptions moyennes des mentorés. Ces aspects sont à prendre en compte dans la communication visant à promouvoir le mentorat et confirment la méconnaissance a priori des étudiants quant aux bénéfices potentiels des dispositifs d'aide à la réussite (Plumat et al., 2012) et de l'accompagnement en particulier (Rached & Gharib, 2014).



Raisons de la non-participation

La majorité n'ont pas souscrit au mentorat car ils n'en ressentaient pas le besoin. Ici encore, cette observation étaye l'hypothèse selon laquelle les étudiants ne percevaient pas l'utilité d'un contact privilégié avec un enseignant, laquelle apparaîtrait au fil du temps. Selon Rached et Gharib (2014), les étudiants qui n'ont pas bénéficié d'un accompagnement ne semblent pas en percevoir autant l'importance que ceux qui l'ont expérimenté, ces derniers ayant une meilleure conscience du rôle de leur bien-être personnel et social dans leur parcours académique.

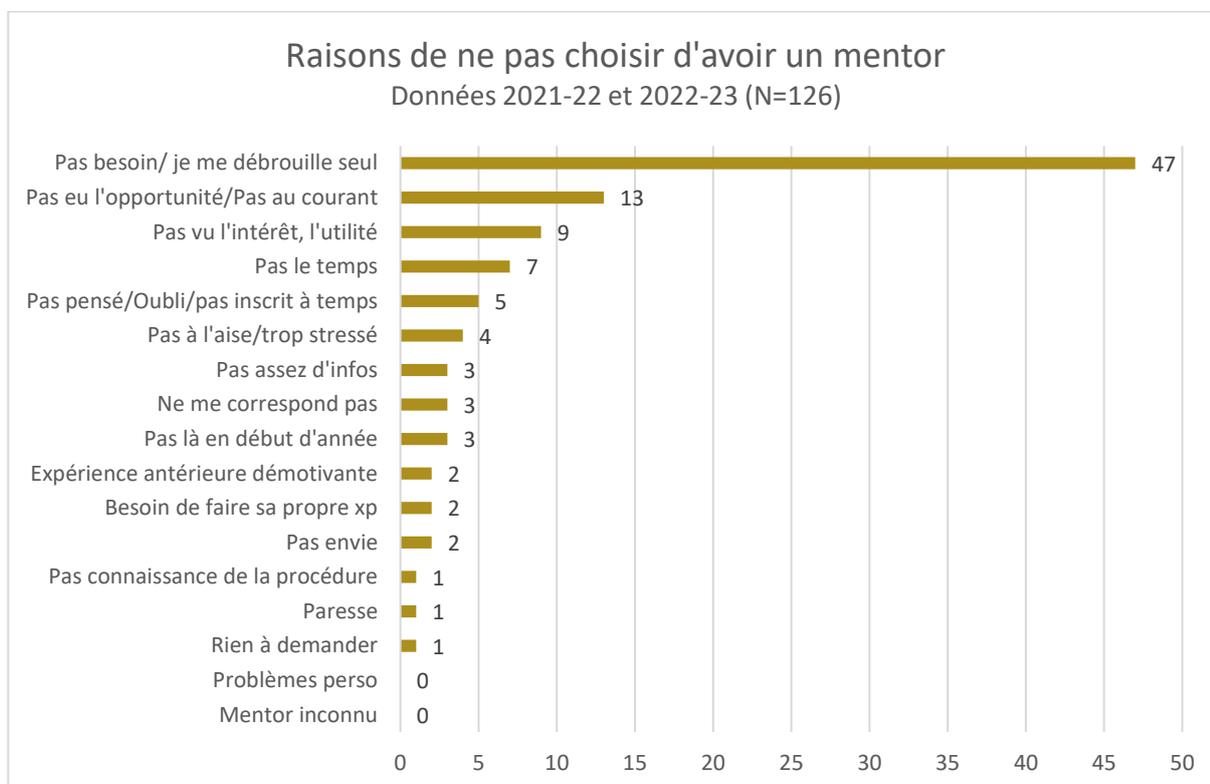
En deuxième lieu, vient un manque d'information ou d'opportunité de s'inscrire. Certains relatent une arrivée tardive en début d'année qui aurait empêché leur participation. Nous soulignons l'importance de la clarté et du choix du moment de la communication pour que celle-ci ne soit pas noyée dans un flot d'informations.

En 2021-22, 14% des répondants non-mentorés (N=153) regrettaient de ne pas avoir eu de mentor, certains par peur du jugement, ou une vision peu claire de l'utilité potentielle.

« Je n'ai pas vraiment vu l'utilité que cela aurait pu avoir. Il n'y avait pas beaucoup d'informations disponibles sur ce que cela pourrait fournir. »

« La peur d'être jugé par des profs et ne sachant pas si ça serait si bénéfique que ça »

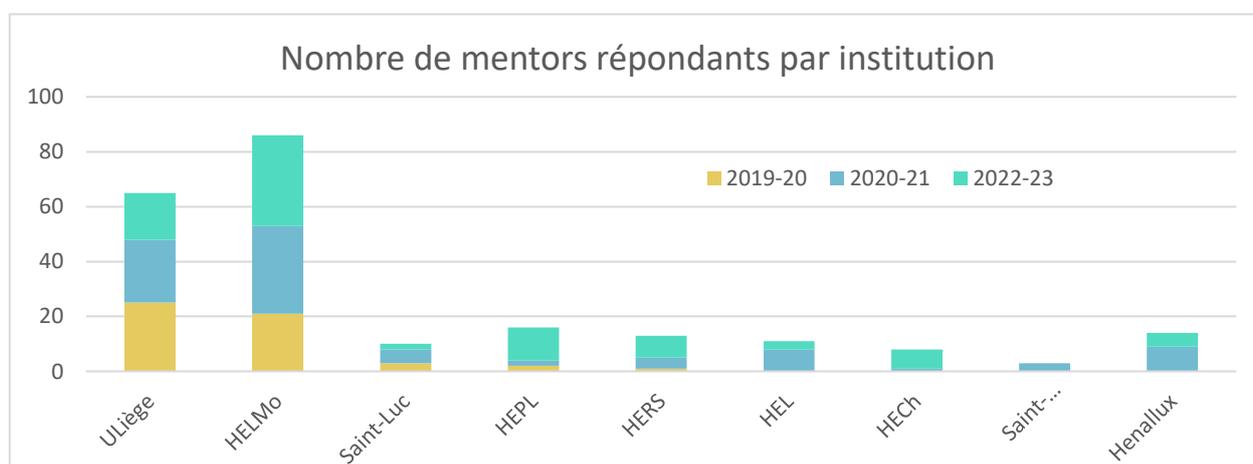
(Verbatim d'étudiants)



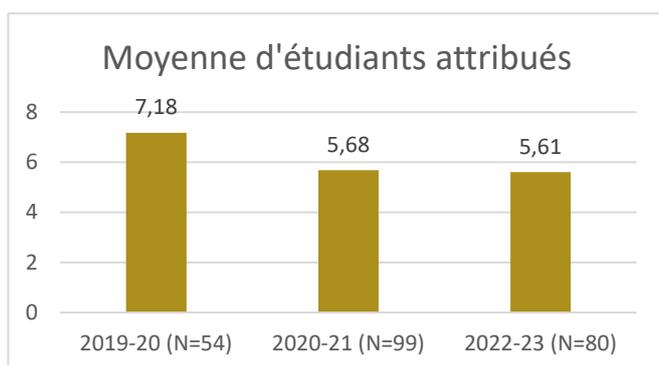
Du côté des mentors

Un questionnaire d'évaluation a été envoyé aux mentors à trois reprises en fin d'année académique : en 2019-20, 2020-21 et 2022-23. Les répondants représentaient respectivement 41%, 58% et 36% des mentors en activité dans le cadre du POLLEM.

	2019-2020	2020-2021	2022-2023
Nombre de mentors répondants à l'enquête	57	101	87
Nombre de mentors au sein du pôle	139	175	243

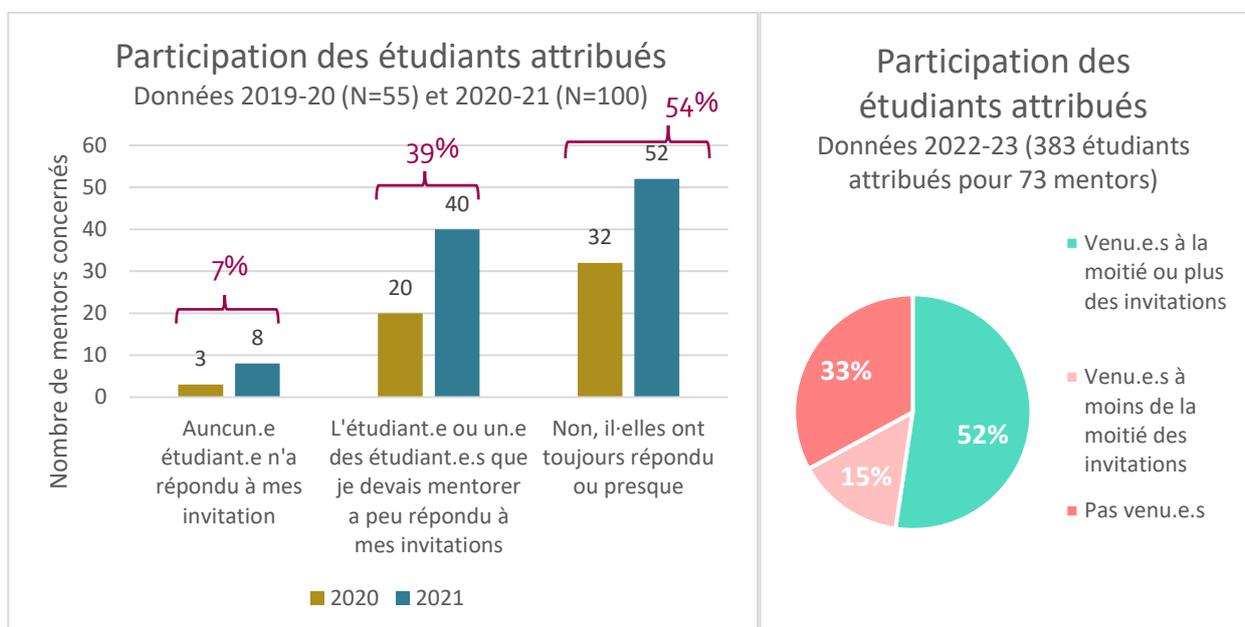


Participation des étudiants attribués



Le nombre moyen d'étudiants attribués par mentor est assez élevé : plus de 5. Néanmoins, le nombre d'attributions n'est pas nécessairement représentatif du nombre d'étudiants réellement mentorés, car certaines filières ont choisi un système d'attribution automatique qui n'aboutit pas toujours à la participation effective de tous les étudiants.

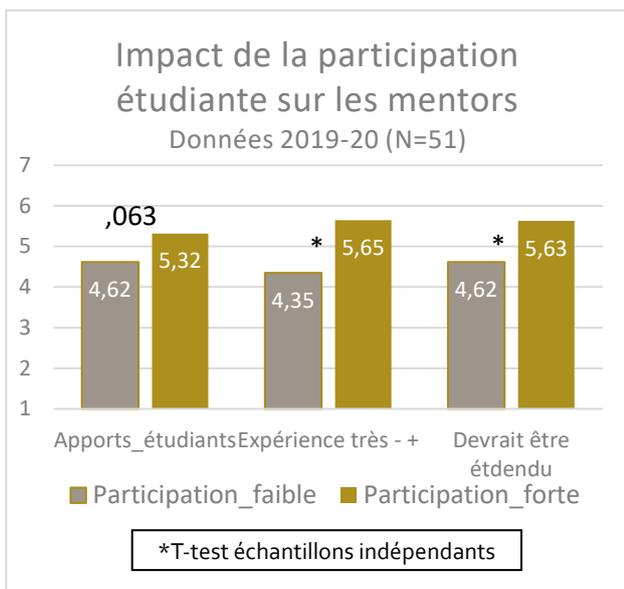
Le taux d'absentéisme des mentorés est un des premiers sujets de préoccupation et de découragement des mentors. Un manque de fréquentation peut en effet susciter des émotions négatives chez les enseignants (Lunsford et al., 2013) et les dispositifs d'aide à la réussite souffrent souvent d'une présence active des étudiants en deçà des attentes des encadrants (Plumat et al., 2012). Dans notre échantillon, un peu moins de la moitié des étudiants, qu'ils se soient inscrits ou se soient vu attribuer un mentor d'office, rencontrent peu (moins de la moitié des entretiens prévus), voire pas du tout leur mentor.



Lorsque la participation est faible, cela impacte les enseignants : si les moyennes restent positives, ils ont tout de même tendance à évaluer moins bien la quantité d'apports aux étudiants, à vivre une expérience moins bonne et à moins penser que le mentorat devrait être plus répandu, comme nous le voyons sur le graphique ci-dessous.

Le premier ressenti rapporté en cas d'absence est la déception et la frustration. Pour éviter celle-ci, il est important pour les mentors de garder à l'esprit que la participation des étudiants peut être variable en fonction de leur besoin d'autonomie, qui évolue de façon curvilinéaire au cours du bachelier (Rice & Brown, 1990).

Le contexte du paramétrage du dispositif peut également avoir un effet comme nous l'avons exposé plus haut. Si l'on regarde les mentors dont au moins la moitié des étudiants attribués ne sont pas du tout venus aux invitations en 2022-23, deux tiers d'entre eux (10 sur 15) sont dans la section International Business à HELMo. Cette section en était à sa première expérience du dispositif et a effectué plusieurs régulations

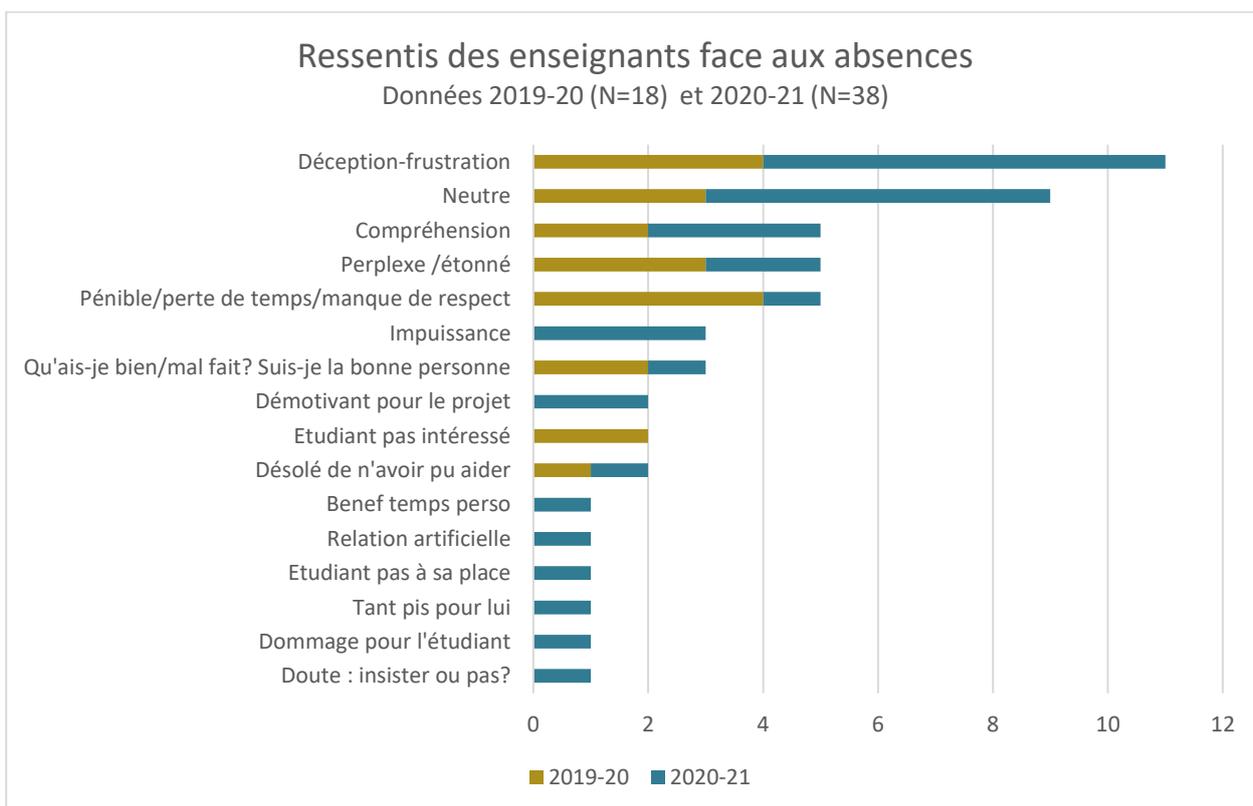


depuis : notamment au niveau organisationnel, concernant les enseignants participants et le moment de démarrage du dispositif. Nous verrons en fin d'année si ces dispositions portent leurs fruits.

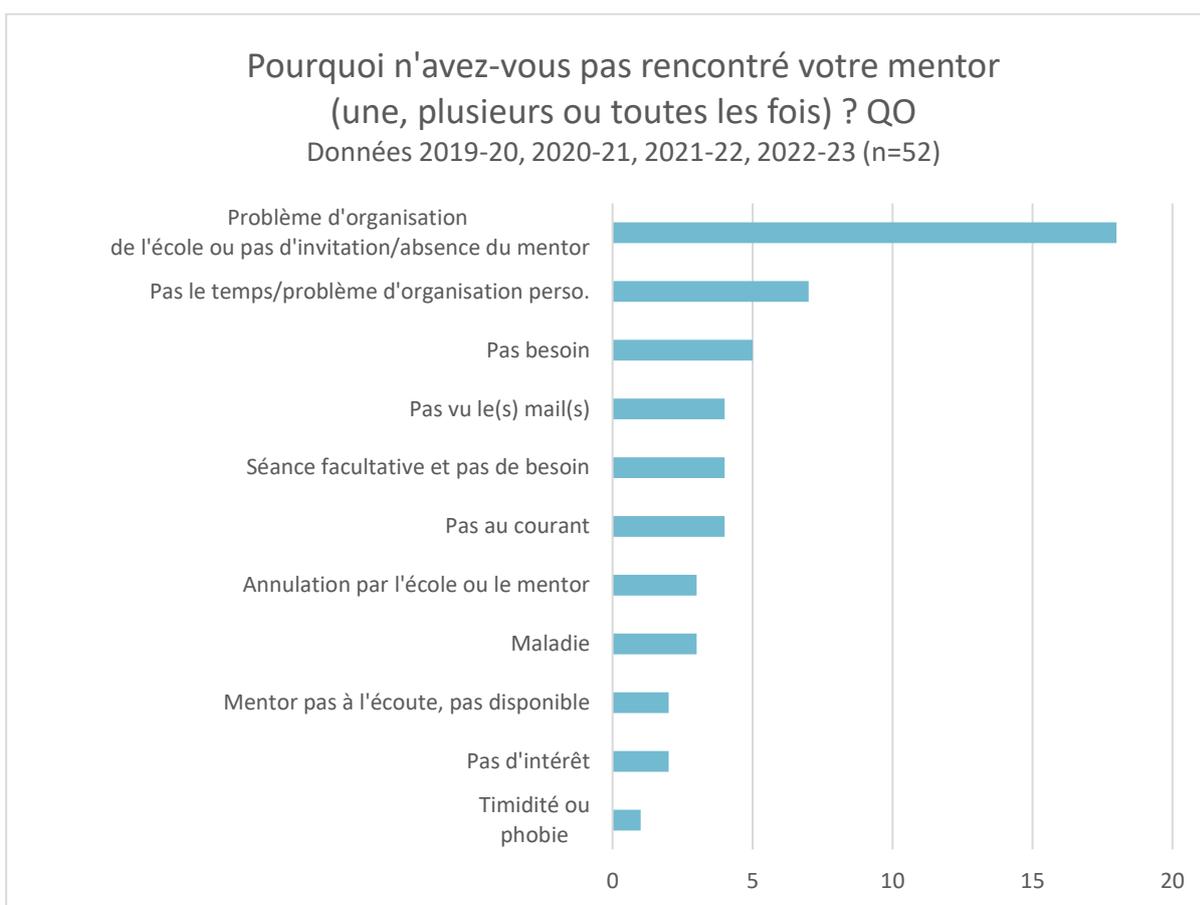
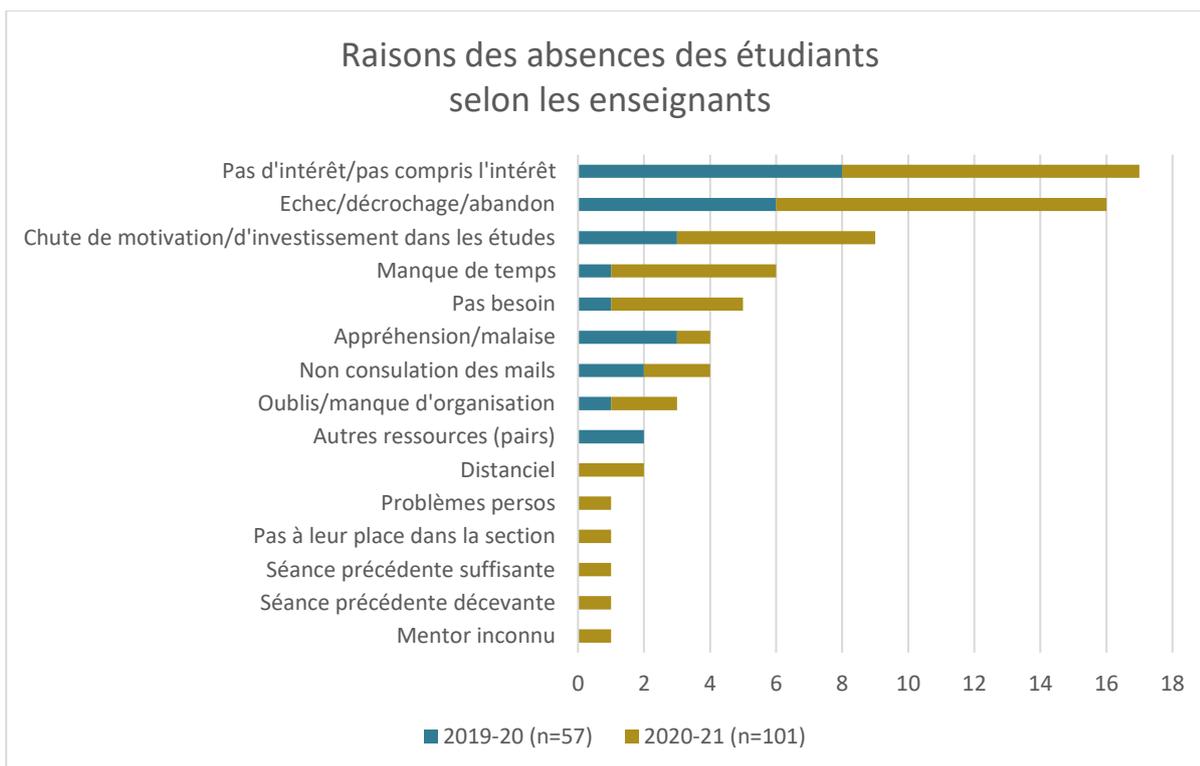
Par ailleurs, si l'on met en perspective les représentations les plus citées par les enseignants sondés sur les raisons qu'on les étudiants de ne pas répondre aux invitations d'une part et les raisons les plus citées par les étudiants sondés d'autre part, nous constatons qu'elles diffèrent.

Les enseignants pensent en premier lieu que les étudiants ne viennent pas par manque d'intérêt, parce qu'ils sont en décrochage ou que leur motivation chute. Du côté des étudiants, ils relatent tout d'abord des problèmes de

communication ou d'organisation : ils n'ont pas reçu d'invitation, le mentor n'était pas là, ils n'ont jamais su qui était leur mentor, etc... Nous gardons cependant à l'esprit que les étudiants ayant abandonné leurs études sont peut-être moins enclins à répondre à une enquête en fin d'année ou ne relèvent tout simplement plus leur boîte mail institutionnelle via laquelle ils étaient invités à répondre.



De manière générale, l'utilisation de la boîte mail institutionnelle a pu parfois poser problème. Il semblerait que certains étudiants ne la relèvent pas régulièrement ou que le flux important de mails nuise à une bonne communication. Nous conseillons dans la mesure du possible de fixer directement en fin d'entretien le rendez-vous suivant, et de bien se mettre d'accord sur les canaux de communication à privilégier lors du premier rendez-vous. En cas de rencontres collectives et si l'organisation interne le permet, l'inclure dans l'horaire des cours est le plus efficace.

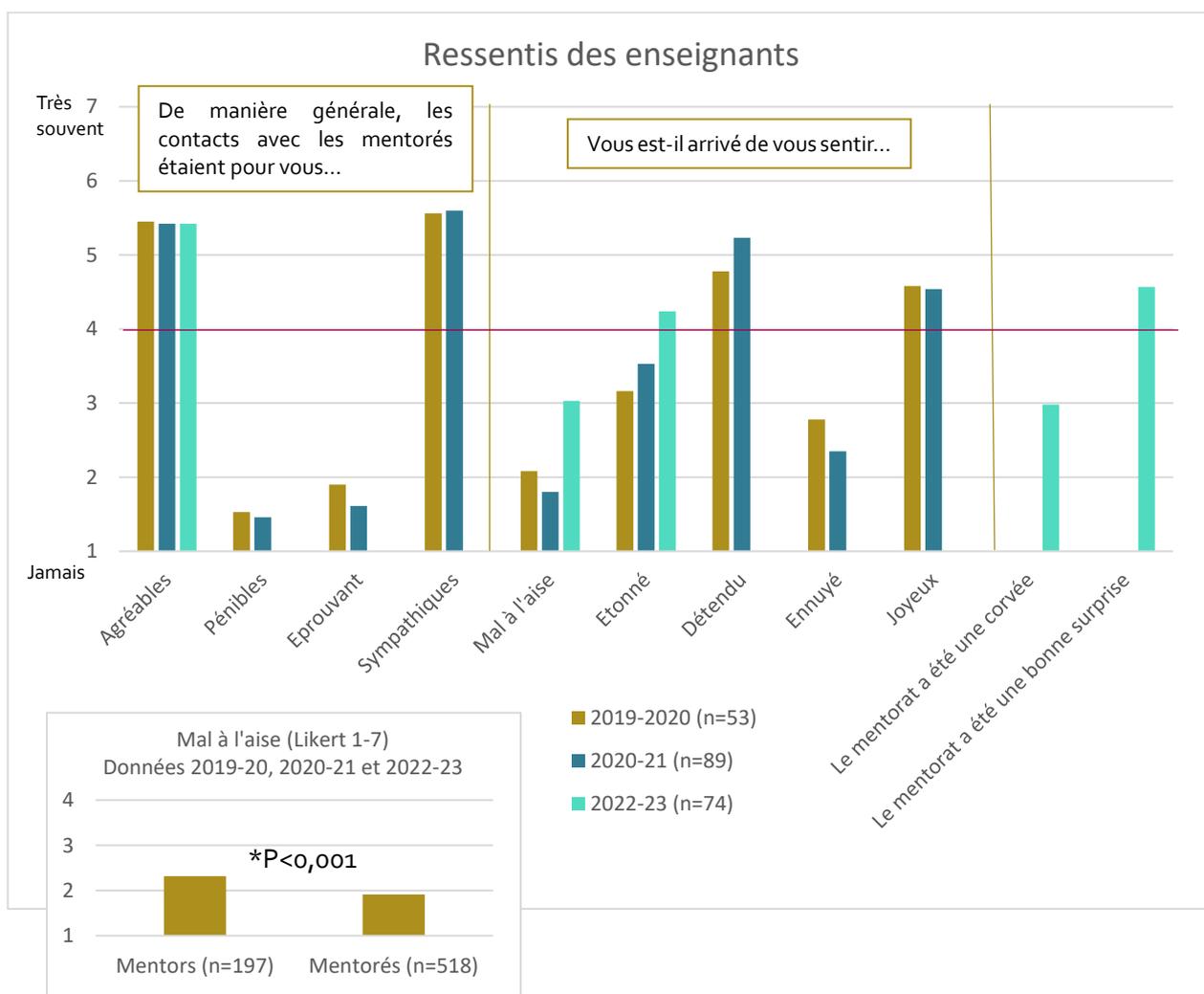
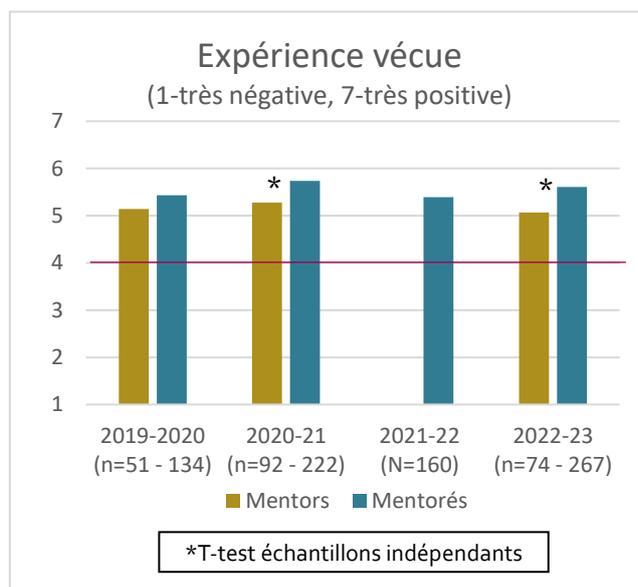


Aussi, il est à noter que l'initiative de la prise de rendez-vous peut également être un facteur impactant la participation. En effet, la timidité, le manque de confiance, le caractère « imposant » du professeur

peuvent empêcher le mentoré de solliciter son mentor. Aussi, l'invitation par le mentor témoigne de son investissement, lequel peut influencer en retour celui de son mentoré (Huart et al., 2023)

Ressentis globaux

Selon les moyennes du tableau ci-contre, nous observons que les mentors ont globalement un vécu positif de leur expérience du mentorat. Toutefois, les résultats sont systématiquement inférieurs aux ressentis des mentorés. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les mentors auraient moins conscience de l'impact que le temps et l'attention accordés peuvent avoir sur l'étudiant. Ils rapportent régulièrement l'impression de « ne pas avoir fait grand-chose », d'avoir « simplement un peu discuté ». Or, nous savons l'importance d'une figure de soutien disponible et bienveillante, ainsi que d'un lien chaleureux avec un enseignant (Mouhib, 2018 ; Virat, 2019).



Les mentors sondés se sont également situés sur une échelle de Likert par rapport à une série d'items présenté dans l'histogramme ci-dessus. Les rencontres sont globalement vécues comme des moments agréables et sympathiques. Nous remarquons, même si cela reste peu fréquent, qu'un malaise peut survenir chez les mentors de façon plus marquée que chez les étudiants (une moyenne générale sur les 3 années de 1.91 chez les étudiants contre 2.32 chez les enseignants). La différence entre les deux groupes est significative.

Cela pourrait découler du fait que le mentorat demande à certains enseignants un changement de posture inhabituel (Paivandi, 2016) qui peut parfois se révéler inconfortable. De ce fait, nous soulignons l'importance des moments d'échanges de pratiques et de formation.

« Le projet initial avait des objectifs pédagogiques et très vite cela s'est transformé en accompagnement émotionnel, un moment où l'enseignant écoute les pleurs, les plaintes, les râleries. C'est une perte de temps. Il n'y a pas de structure, chacun fait ce qu'il veut... »

« Beaucoup de positif. Les échanges permettent aux étudiants de se sentir soutenus. J'ai un rôle très positif, ce qui me permet de me sentir bien dans mon travail. »

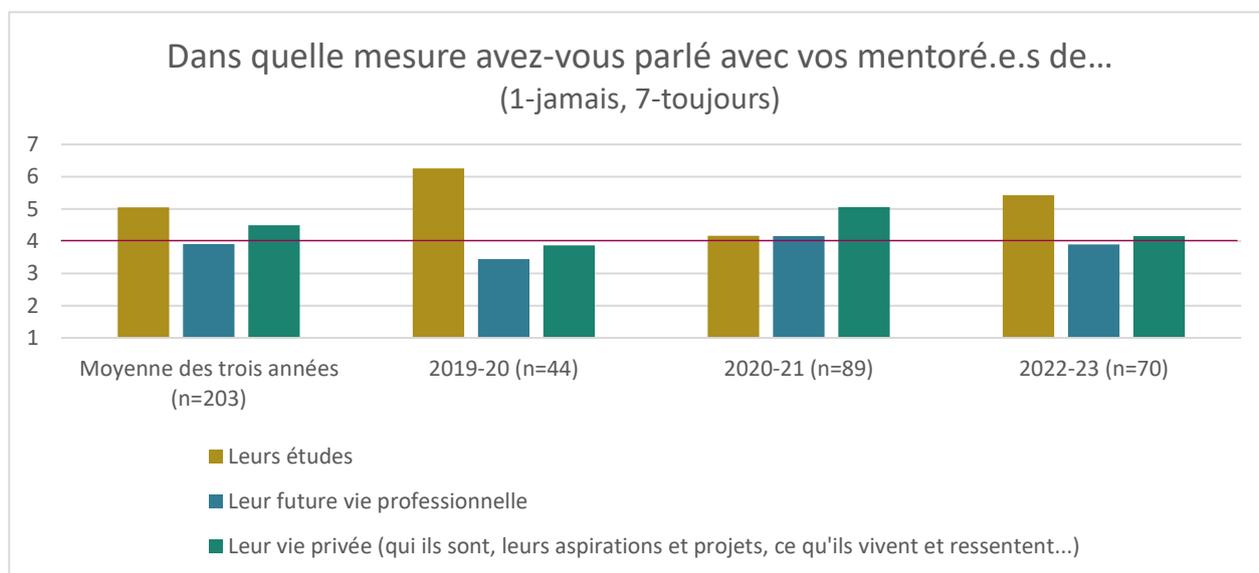
« C'est riche d'échanges et cela fait du bien de voir que le peu de temps qu'on leur accorde leur fait visiblement du bien et les aide à rester motivé. »

« Que du positif : un autre positionnement moins scolaire. Moins d'appréhension des étudiants vis-à-vis du corps professoral »

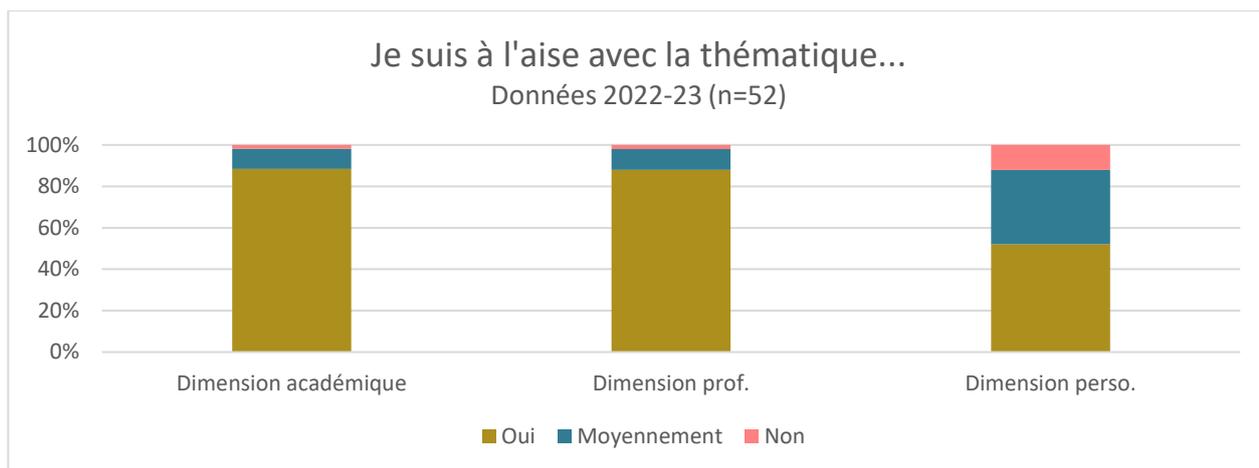
« Conscience de difficultés rencontrées par l'étudiante (une seule sur les 9, mais rien que pour cela, cela en valait la peine). Le mentorat semble l'avoir aidée, entre autres motivations, à revenir à ses études. »

(Verbatim d'enseignants)

Rapport aux trois dimensions

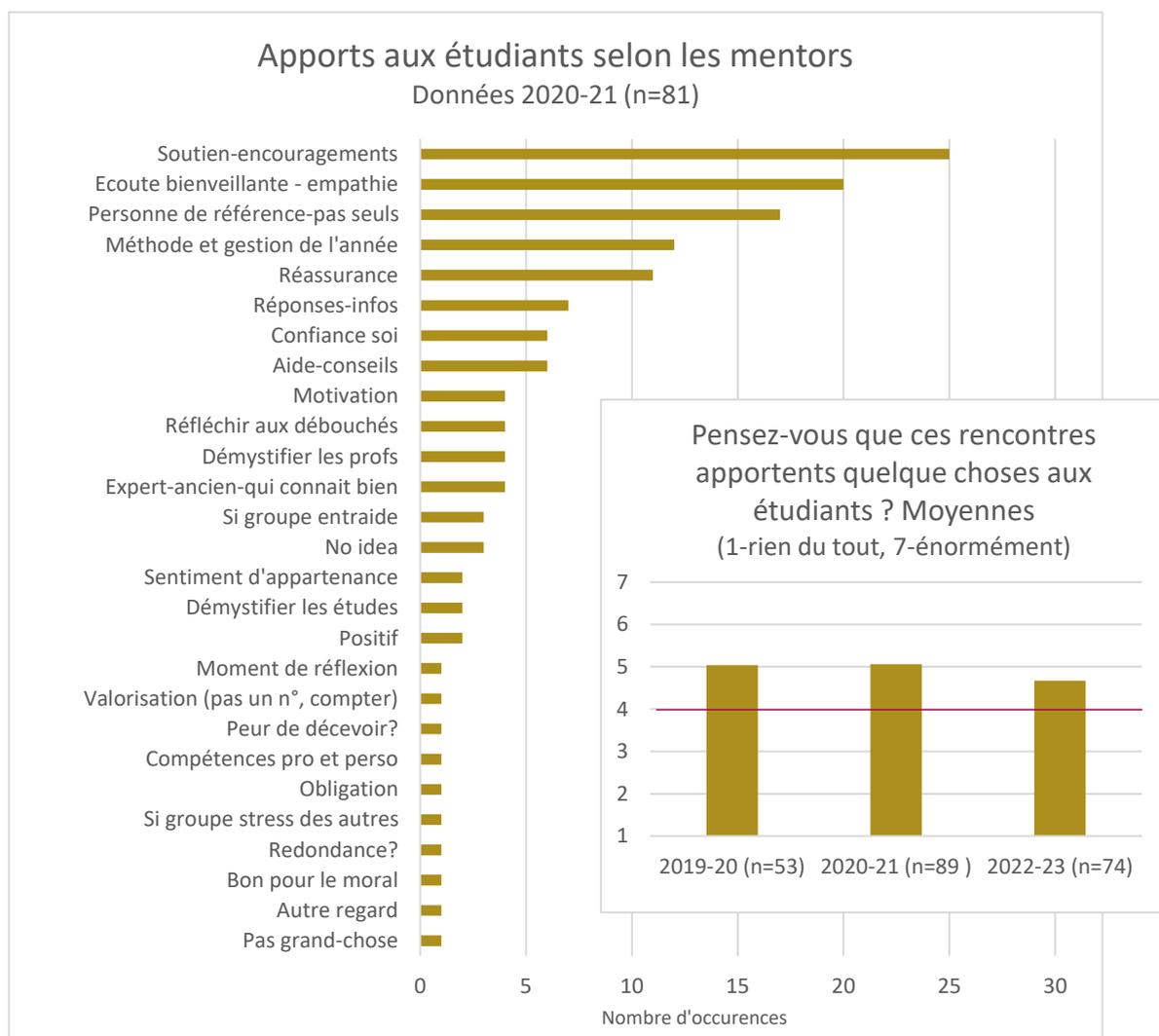


Si les mentors sondés rapportent globalement aborder les trois dimensions, la dimension académique est évoquée plus régulièrement, ce qui est assez logique en ce qu'elle sert de « porte d'entrée » aux autres dimensions. Près de la moitié des mentors sondés rapportent être moyennement ou pas à l'aise avec la dimension personnelle.



Perception des apports aux étudiants

Les mentors interrogés pensent en moyenne que les rencontres apportent quelque chose aux étudiants, principalement du soutien, de l'écoute empathique, une présence, des conseils méthodologique, de la réassurance. Leurs représentations des apports ne diffèrent pas fondamentalement de celles des mentorés.



« Un accompagnement de proximité dans un cursus ou la massification est particulièrement un handicap. »

« Les échanges entre étudiants soutenues par l'enseignant permettent le développement de compétences personnelles et professionnelles. »

« Soutien dans le choix professionnel, soutien dans la gestion méthodologique de l'organisation des tâches à réaliser, soutien dans le déroulement d'un stage (relation à l'adulte, responsabilité, confiance et estime de soi) »

« Cela les rassure de savoir qu'ils peuvent s'adresser à quelqu'un en cas de problème. »

(Verbatim d'enseignants)

Apports et autres conséquences pour les mentors

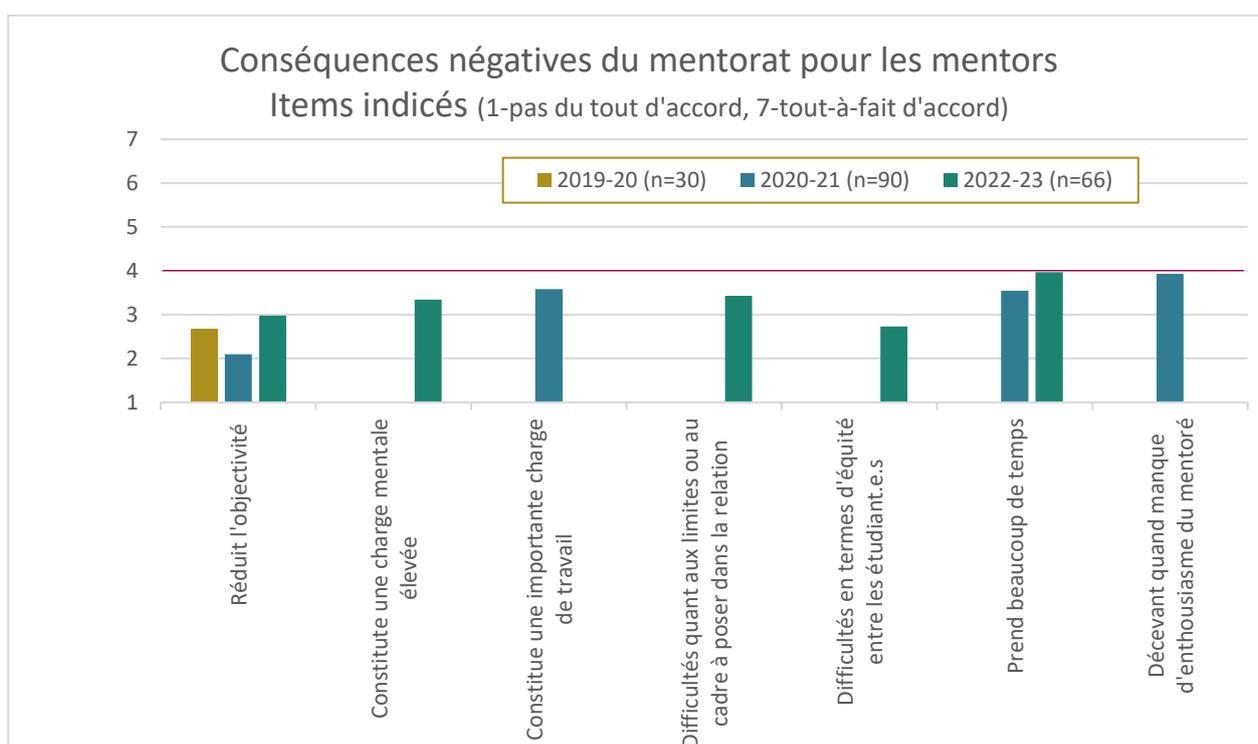
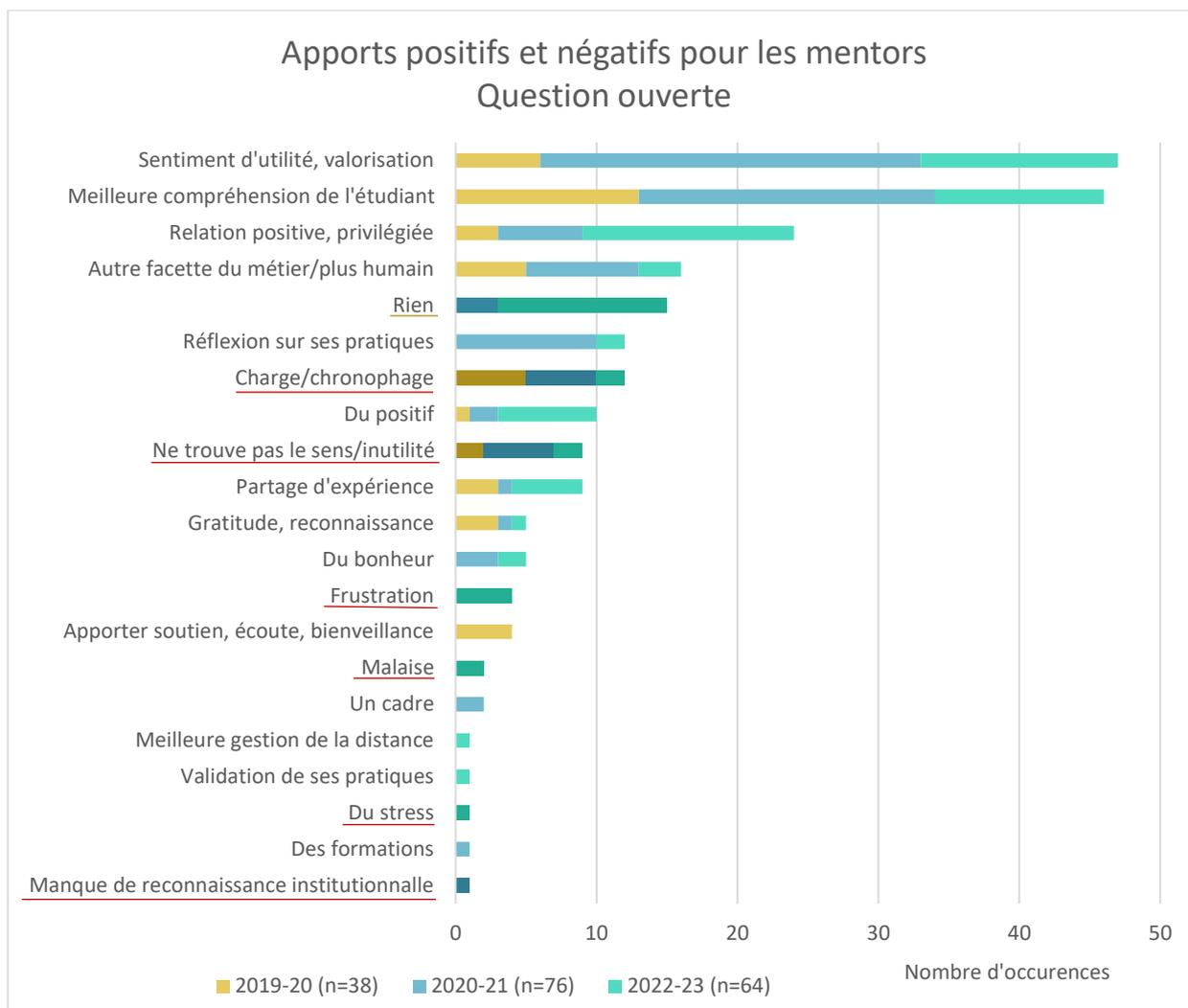
Pour les enseignants, les principaux apports sont un sentiment d'utilité et une meilleure compréhension des étudiants. Seul 7% des sondés mentionnent la charge de travail ou le temps que cela leur prend comme un apport négatif lorsqu'il s'agit de répondre à une question ouverte. Les mentors se sont également situés sur des échelles de Likert par rapport à une série d'items indicés. Nous observons dans les graphiques ci-dessous que les conséquences négatives obtiennent toutes des moyennes en dessous du point neutre, c'est-à-dire que les enseignants interrogés ne sont globalement plutôt pas d'accord ou neutre vis-à-vis de cette conséquence. En revanche, les moyennes sont en majorité au-dessus de ce point neutre pour les conséquences positives. Les résultats indiquent que les enseignants interrogés pensent que le mentorat leur a apporté de façon plus marquée une relation de qualité, une meilleure compréhension des étudiants et a accru le côté humain de leur métier.

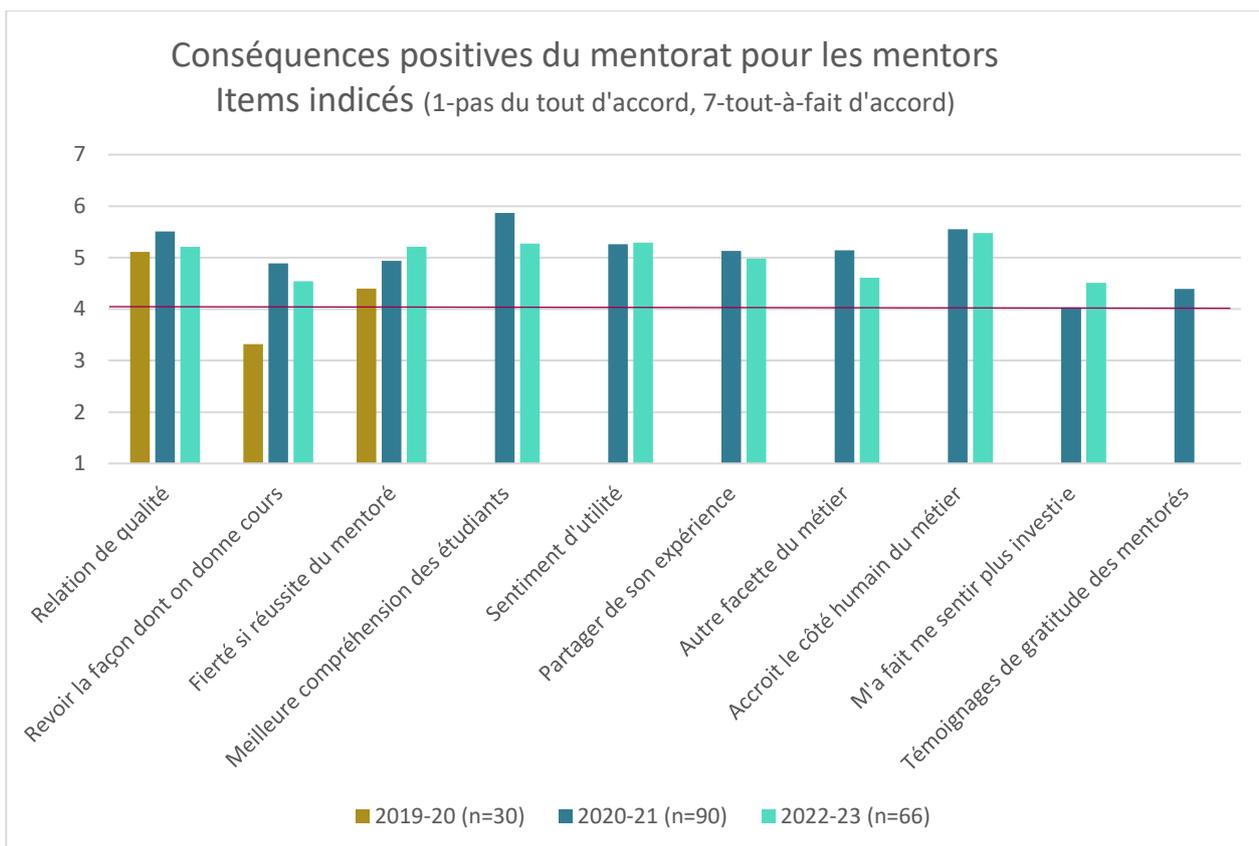
« J'ai senti que nos rencontres les ont aidés, ils étaient demandeurs, venaient vers moi... c'était agréable d'obtenir le point de vue libre d'étudiants dont je n'ai pas la charge (riche d'infos). Et puis de vraies rencontres humaines que je ne m'autorise pas autant quand j'ai ma casquette de prof. »

« Une reconnaissance et un cadre par rapport à des actions que j'ai toujours plutôt menées implicitement : cela fait partie du métier.... mais certains sont plus enclins à le faire. »

« Une meilleure vision de la vie étudiante et de leur réalité durant le cursus »

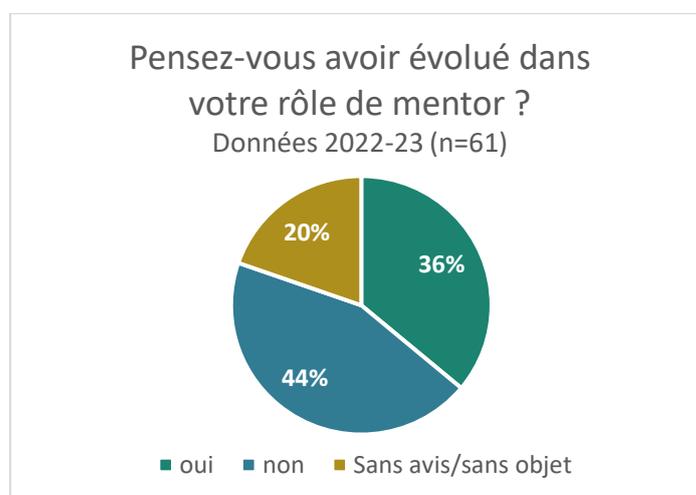
(Verbatim d'enseignants)





36% des mentors sondés pensent avoir évolué dans leur rôle de mentor. Ils mentionnent en premier lieu leurs compétences à mener un accompagnement réflexif, à apporter écoute et soutien, et à aborder la dimension personnelle. Ce dernier point laisse entendre que pour ceux qui se sentiraient moins à l'aise avec cet aspect (près de la moitié des sondés en 2022-23), la pratique, les échanges avec les autres mentors et/ou les formations peuvent avoir une influence positive.

Ceux qui ne notent pas d'évolution ou sont sans avis sur le sujet indiquent, pour deux tiers d'entre eux, qu'ils ont vécu trop peu de rencontres pour le dire. Le tiers restant se sentait déjà à l'aise dans le rôle, tandis qu'une personne déplore ne pas avoir eu de formation.



« Distinguer objectivité/ subjectivité »

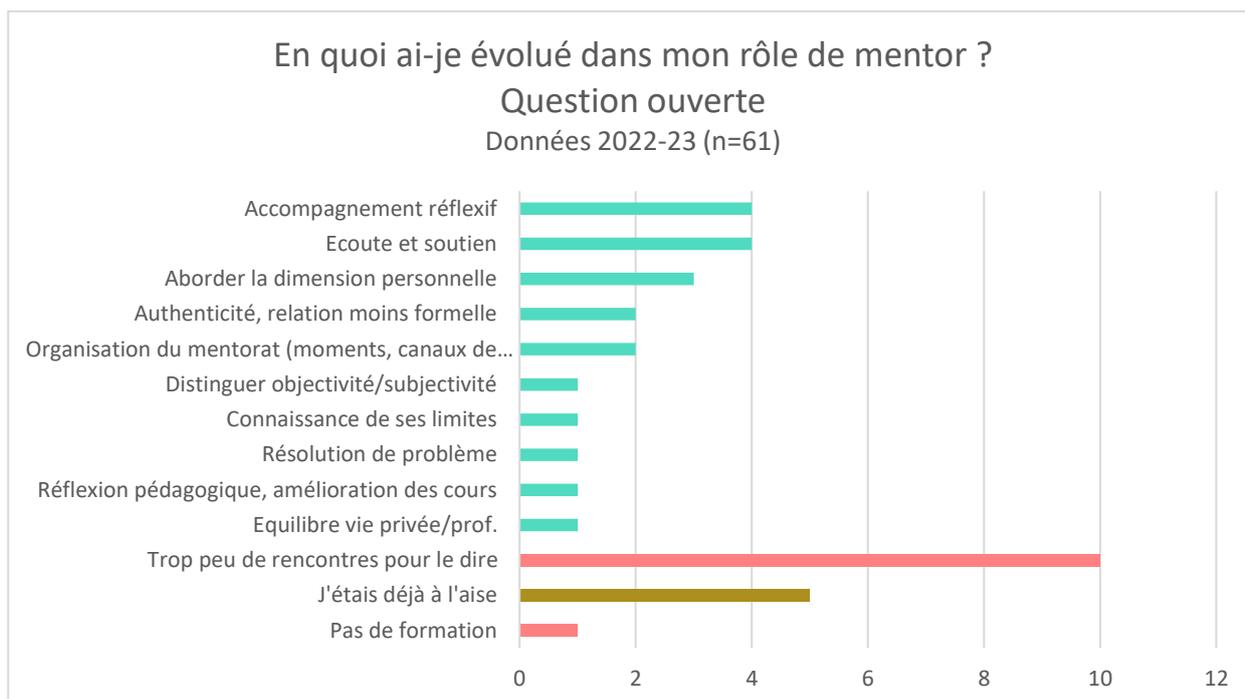
« Oui. J'ai osé davantage aborder leur vécu personnel car cela impacte leurs études. »

« J'essaie de trouver des outils pédagogiques plus ludiques, c'est une évolution que j'ai notée cette année-ci. »

« Lui laisser la parole »

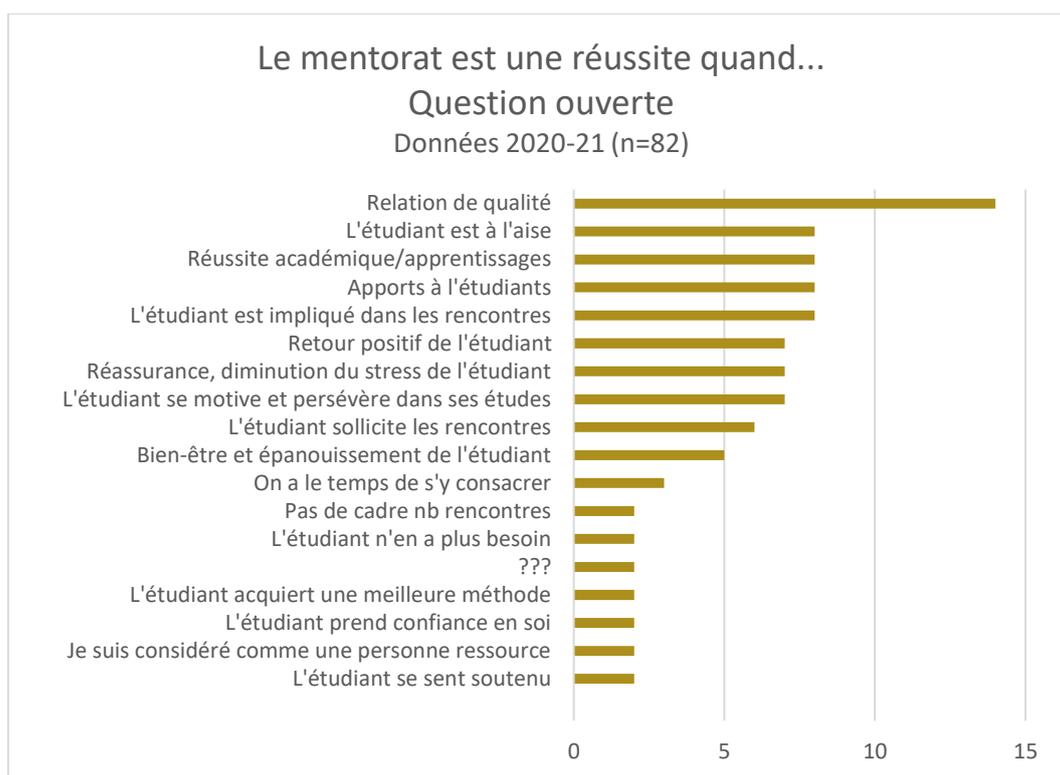
« Oui, c'était assez scolaire au début avec un cadre plus rigide mais par la suite ce fût plus naturel. »

(Verbatim d'enseignants)



Mentorat idéal

Les mentors sondés valorisent tout d'abord le fait de construire une relation de qualité, dans laquelle l'étudiant se sent à l'aise et s'implique. Ils attendent aussi du mentorat qu'il apporte quelque chose aux mentorés, en particulier au niveau de leurs apprentissages et de leur réussite académique. Ceci est partiellement en cohérence avec la définition du mentorat donnée par le POLLEM. Cette dernière envisage en effet la réussite de manière plus large, englobant la dimension du projet professionnel, ainsi que l'épanouissement personnel. La dimension professionnelle n'apparaît pas du tout dans les réponses des enseignants, tandis que la dimension personnelle apparaît mais dans une moindre mesure.



Journée d'étude sur le mentorat

Prévue dès la rédaction de la Convention Mentorat signée par les institutions partenaires du projet, une journée d'étude sur le mentorat a été organisée le 25 mai 2023. Celle-ci, selon la convention, devait être une journée de réflexion-bilan visant à réunir les différents acteurs impliqués, sous le signe de la communauté des pratiques, des échanges d'expérience et des efforts de mutualisation.

Initialement, la journée devait clôturer la phase 4 de conduite et d'évaluation de la première année du projet (octobre 2019 – octobre 2020). Le covid n'a pas permis de l'organiser dans cette perspective. Les différents reports nous ont amenés à l'organiser à la fin de la quatrième année d'implémentation du mentorat, avec l'avantage de pouvoir s'appuyer sur une plus grande expérience, d'avoir une meilleure prise de recul et de pouvoir présenter les résultats des différentes recherches effectuées dans le cadre du POLLEM.

La matinée comprenait une présentation du POLLEM incluant ses fondements théoriques confrontés aux évaluations réalisées auprès des mentorés et les principaux résultats des recherches menées, ainsi que les exposés de deux conférenciers, qui ont apporté leur expertise sur le mentorat et les aspects affectifs de la relation pédagogique :

- W. Brad Johnson (USA), professeur de psychologie à la U.S. Naval Academy et professeur associé à la Graduate School of Education de l'Université Johns Hopkins. Mentor primé par le National Institute of Health et l'American Psychological Association, Dr. Johnson est l'auteur de plus de 130 articles et chapitres d'ouvrage, ainsi que de 14 livres sur les thématiques du mentorat, du genre dans le milieu du travail et de l'éthique professionnelle. Il est invité dans le monde entier pour partager son expertise sur le mentorat.
- Maël Virat (France), chercheur en psychologie à l'École nationale de protection judiciaire de la jeunesse. Il est spécialiste des mécanismes d'apprentissage et des pratiques éducatives. Sa propre

expérience d'enseignant l'a mené à investiguer la dimension affective de la relation éducative et l'impact de l'implication affective des enseignants sur le développement et les apprentissages.

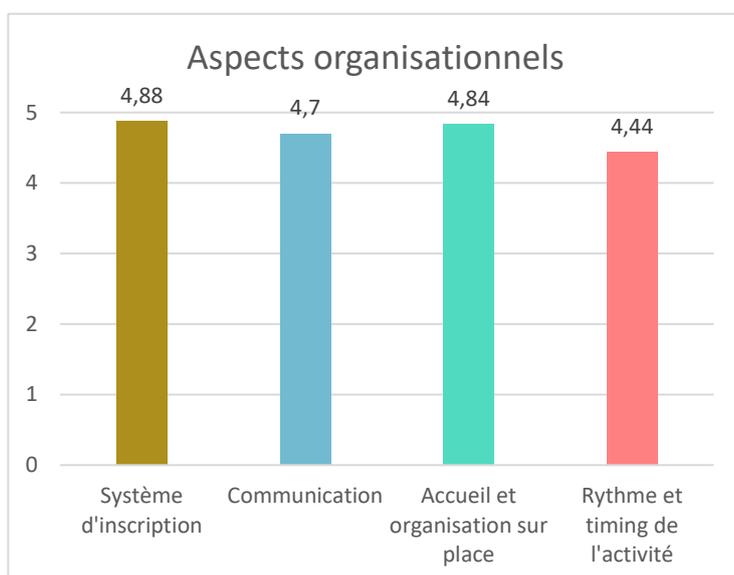
Les ateliers d'échanges de l'après-midi ont pu profiter de l'apport de mentors déjà expérimentés, dont les témoignages de terrain ont pu bénéficier notamment aux participants plus novices ou en réflexion sur l'implémentation du mentorat.

Le programme complet avec les abstracts des conférenciers se trouve en annexe.

Participation et appréciation

127 inscrits à la journée, dont 96 à la journée complète et 31 uniquement à la matinée. Une vingtaine de personnes ne se sont pas présentées.

Un questionnaire de satisfaction a été envoyé par la suite aux participants. 50 personnes y ont répondu.



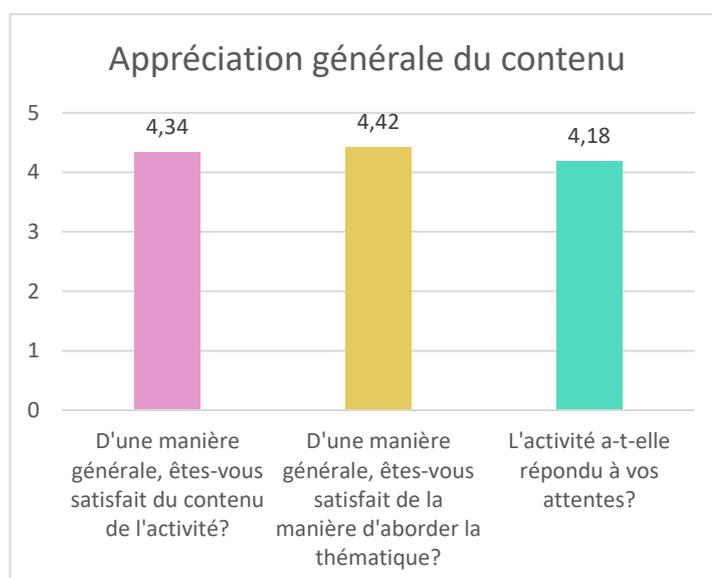
Globalement, les retours sur les aspects organisationnels sont très positifs, comme en témoignent les moyennes sur les échelles à 5 points du graphique ci-contre.

Deux personnes remarquent toutefois le manque de signalétique pour accéder au bâtiment et une personne le manque d'information sur les arrêts de bus. Des commentaires isolés mentionnent également certains temps morts qui aurait pu être évités pour un meilleur respect du timing, le manque de temps pour les questions-réponses et le retard pris par les présentations. Du côté des points positifs, la qualité de l'accueil a été soulignée, ainsi que la présence des traducteurs. Le fait de

pouvoir s'inscrire uniquement à la matinée ou aux ateliers de l'après-midi a aussi été apprécié.

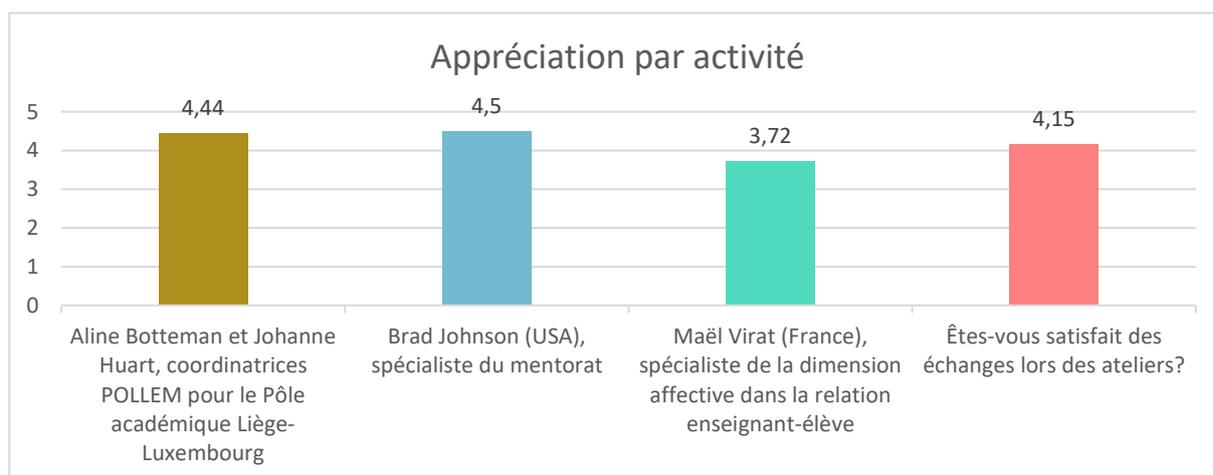
Quant au contenu, la satisfaction générale est assez élevée, la manière d'aborder la thématique a été appréciée et l'activité semble avoir globalement répondu aux attentes.

La présentation de Maël Virat a été un peu moins bien accueillie. Les commentaires mentionnent le fait qu'il était essentiellement orienté vers les élèves du secondaire et que les données exposées n'étaient pas très récentes. Une personne remarque un caractère un peu trop théorique de certaines parties. Une autre, déjà mentor expérimentée, espérait apprendre plus de nouvelles choses. Une personne aurait souhaité avoir plus de temps d'échange lors des ateliers (qui duraient 1h30). Le panel de conclusion prévu à la fin s'est transformé



en 2 présentations et une conclusion. Une meilleure préparation des participants aurait sans doute été nécessaire pour qu'une table ronde ait effectivement lieu. Au niveau de l'organisation, nous avons rencontré des difficultés à rassembler des personnes pour ce panel. Finalement, les deux présentations se sont avérées un peu répétitives (un commentaire sur le caractère répétitif, un sur la longueur, un sur l'absence de table ronde).

Malgré ces quelques petites faiblesses, en s'appuyant sur l'enquête de satisfaction ainsi que sur les nombreux commentaires verbaux spontanés que nous avons reçus, nous pouvons considérer cette journée comme une réussite. Elle a pu montrer, par l'enthousiasme, l'intérêt et le nombre de participants, qu'une dynamique positive existait autour du projet POLLEM.



Recherche

D'emblée, le POLLEM s'est construit avec l'intention d'inscrire le développement du mentorat dans une démarche « evidence-based », comprenant à la fois une revue approfondie de la littérature ainsi que l'analyse de prises de données régulières.

Cette approche assure la crédibilité du projet d'une part et permet une visibilité via des articles et des communications d'autre part. En effet, le processus de publication permet de soumettre nos démarches au regard critique d'experts du domaine et, dès lors, d'en accroître la validité.

De plus, ce volet « recherche » impulse une certaine dynamique par un véritable travail collaboratif et contribue à maintenir l'engagement des partenaires. Il est un élément essentiel pour répondre à l'ambition du pôle d'être considéré comme un centre de référence sur le mentorat dans l'enseignement supérieur, dans un contexte francophone belge où celui-ci n'est que peu développé.

Axes de recherche exploités

Freins et leviers à l'implémentation du mentorat

Chez les enseignants

Une recherche quantitative visant à identifier les freins et leviers influençant l'intention de participer au projet a été menée auprès des enseignants en début d'année académique 2019-2020. Celle-ci relève de la Théorie du Comportement Planifié (TCP) d'Ajzen (1985, 1991).

Un nombre restreint d'enseignants de chaque institution a tout d'abord exposé ses croyances relatives au mentorat lors d'un prétest, suite auquel un questionnaire de grande ampleur a été construit afin d'évaluer l'intention de mentorer des enseignants, ses prédicteurs et les croyances qui les sous-tendent.

Toutes institutions confondues, 390 enseignants ont répondu. Les analyses (régressions multiples par étapes) menées sur l'ensemble des réponses révèlent que le prédicteur le plus « puissant », en termes de puissance statistique, de l'intention qu'ont les enseignants de mentorer est la norme injonctive, c'est-à-dire ce qu'ils pensent qu'autrui attend d'eux, laquelle est principalement prédite par les attentes de la direction. Ainsi, savoir que la direction attend d'eux qu'ils mentorent motive les enseignants. Une fois ce résultat connu, il a été suggéré aux relais d'impliquer les directions dans la présentation du projet aux enseignants. Un autre résultat important est l'impact significatif du sentiment qu'ont les enseignants d'être suffisamment formés en accompagnement sur leur intention de mentorer.⁴

Henallux et HEPL ayant un nombre de participants suffisant, des analyses concernant leurs seuls enseignants ont été fournies à leur représentant au Comité de Pilotage.

Les résultats de cette recherche ont fait l'objet d'un article publié (Huart et al., 2022) (voir supra).

Chez les étudiants

La même approche a été réitérée au niveau des étudiants lors de la deuxième année d'implémentation du dispositif. En effet, le taux de participation des étudiants lors de la première année était inférieur à ce qui avait été escompté. Cette enquête avait pour but de mieux comprendre ce qui influence la participation des étudiants, afin de dégager les leviers d'action et de mieux assurer la promotion du mentorat auprès des étudiants.

Les résultats montrent que l'intention d'intégrer le dispositif dépend de l'évaluation que font ceux-ci d'une telle participation en termes d'apports et surtout de vécu, de leur représentation de qui sont les mentorés, des pressions sociales éventuelles, ainsi que leur sentiment d'en être capable. Ces conclusions contribuent à une meilleure connaissance de ce qui peut motiver ou freiner l'engagement des étudiants dans une relation mentorale et ont permis d'orienter le contenu des séances d'information en fonction. Un deuxième article publié (Huart et al., 2023) rend compte de cette démarche.

Pertinence d'un mentorat en trois dimensions

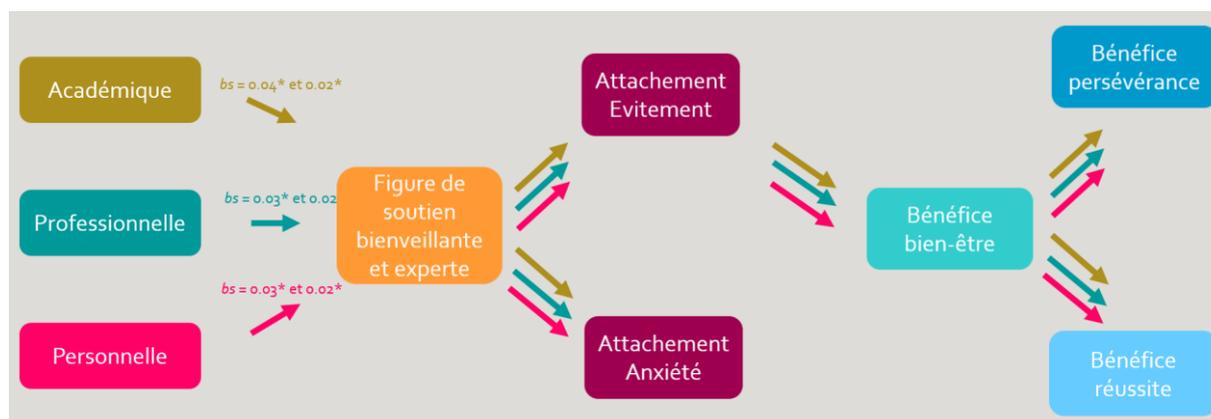
Le POLLEM promeut un mentorat qui envisage l'étudiant dans sa globalité et s'intéresse tant aux aspects académiques, professionnels et personnels de leur parcours. Il se base pour cela sur la définition du mentorat de Johnson (2016), sur l'approche développementale de l'« academic advising » (Crookston, 1972, Grites, 2013) et sur les travaux de Malen et Brown (2020). En effet, d'après ces derniers, les étudiants apprécient que leur mentor reconnaisse que les études représentent une portion seulement de leur vie, et que leur parcours d'étudiants, ce qu'ils vivent à titre personnel et leurs aspirations professionnelles sont inextricablement liés.

Recourant à une démarche quantitative, l'étude du POLLEM approfondit ces travaux en montrant, par des régressions linéaires multiples, d'une part, que considérer les étudiants en 3 dimensions prédit en effet l'appréciation du mentorat et, d'autre part, que la fréquence à laquelle les étudiants rapportent avoir abordé leurs représentations professionnelles et ce qu'ils vivent en dehors des études prédit significativement tant l'appréciation du mentorat que ses bénéfices perçus en termes de bien-être, de réussite et de persévérance.

On observe que le fait d'aborder les 3 dimensions active une chaîne causale : cela prédit tout d'abord la perception qu'a l'étudiant de son mentor en tant que figure de soutien bienveillante et experte, ce qui

⁴ Paragraphe repris du rapport intermédiaire 2019-2020 rédigé par Johanne Huart.

prédit ensuite une relation sécurisée (c'est-à-dire basse en évitement et en anxiété), celle-ci amenant un bien-être qui lui-même aboutit à la perception d'un impact en termes de réussite académique et de persévérance.



Par ailleurs, l'étude a montré également un impact négatif sur la perception d'un bénéfice en termes de réussite scolaire lorsque les échanges mentor-mentoré se focalisaient uniquement sur la dimension académique.

Une publication est en cours d'élaboration sur cette thématique (Huart et al., en cours d'écriture).

Modalités d'organisation du mentorat

La thématique des modalités d'organisation du mentorat, sous la forme de l'élaboration d'une grille de paramétrage, a été traitée en confrontant une revue de la littérature scientifique et les expériences vécues lors de l'implémentation du POLLEM. Ce point a été abordé dans le chapitre y afférant et a fait l'objet d'un article soumis pour publication (Huart et al., à paraître).

Communications et publications scientifiques

Deux articles sur les freins et leviers à l'implémentation du mentorat chez les enseignants et les étudiants ont été publiés. Un article sur la grille de paramétrage a été soumis à une revue. Un article sur l'intérêt d'aborder l'étudiant en trois dimensions dans la relation mentorale est en cours d'écriture.

Quatre communications sur ces trois sujets et un poster de description générale du POLLEM ont été présentés lors de conférences.

Publications

Huart J., Leduc L., Laurent N., Dispas C., Parlascino E., Lambert I., Vieujean A.-C., Compère F., Siquet A. & Verpoorten D. (en préparation). Freshmen mentoring by faculty : 3 dimensions serving transition to Higher Education.

Huart J., Leduc L., Laurent N., Malengrez D., Charbaut, C., Martynow N., Compère F., Lambert I., Vieujean A.-C., Vierset V., & Verpoorten D. (à paraître). Le mentorat des primants à l'ULiège: freins et leviers à la participation étudiante. *Formation et profession*.

Huart J., Leduc L., Laurent N., Malengrez D., Charbaut, C., Martynow N., Compère F., Lambert I., Vieujean A.-C., Vierset V., & Verpoorten D. (à paraître). La GP-MES : Un outil pour paramétrer le mentorat en enseignement supérieur.

Huart J., Leduc L., Laurent N., Martynow N., Malengrez D., Compère F., Lambert I., Vieujean A.-C., Vierset V., Charbaut, C. & Verpoorten D. (2023). Freshmen's intention to engage in faculty mentoring: applying

the theory of planned behavior. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. DOI: [10.1080/13611267.2023.2265860](https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2265860)

Huart J., Leduc L., Laurent N., Detroz P., Martynow N., Charbaut C., Malengrez D., Vierset V., Lambert I., Gabriel L., Vieujean A.-C., Compère F. & Verpoorten D. (2022) Faculty's barriers to mentoring freshmen within an interinstitutional context: applying the theory of planned behavior. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 30:5, 503-523. DOI: [10.1080/13611267.2022.2127255](https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2127255)

Communications

Huart, J., Leduc, L., Laurent, N., Dispas, C., Parlascino, E., Lambert, I., Vieujean, A.-C., Compère, F., Charbaut, C., Siquet, A., & Verpoorten, D. (16 May 2023). *Le mentorat en 3D du POLLEM : Quels avantages pour la transition dans l'enseignement supérieur?* Communication présentée à la Journée belge de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Bruxelles, Belgique.

Huart, J., Leduc, L., Detroz, P., Philippe, G., Donnet, B., Devillet, G., Geerts, S., & Verpoorten, D. (07 July 2022). *Le mentorat des primants à l'Uliège : freins et leviers à la participation étudiante*. Communication présentée aux XVIIe Rencontres du Réseau international francophone de recherche en éducation et formation, Namur, Belgique.

Huart, J., Leduc, L., Laurent, N., Dispas, C., Parlascino, E., Lambert, I., Vieujean, A.-C., Compère, F., Siquet, A., & Verpoorten, D. (2022). *Le mentorat par les enseignants des étudiants de première année : trois dimensions au service de la transition dans le cadre du projet POLLEM du Pôle académique Liège-Luxembourg*. Communication présentée au 32^{ème} Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Rennes, France.

Huart, J., Leduc, L., Laurent, N., Martynow, N., Malengrez, D., Compère, F., Lambert, I., Vieujean, A.-C., Vierset, V., Charbaut, C., & Verpoorten, D.. (2022). *Identifier les freins et leviers à la participation d'étudiants du supérieur au dispositif de Mentorat du Pôle académique Liège-Luxembourg à l'aide de la Théorie du Comportement Planifié*. Communication présentée au 33^e Colloque international de l'ADMEE-Europe, Pointe-à-Pitre, Guadeloupe.

Poster

Botteman, A., Leduc, L., Dispas, C., Charbaut, C., Dehousse, M., Parlascino, E., Lambert, I., Bodart, S., Compère, F., Ryelandt, F. & Verpoorten, D. (2023). Pôle académique Liège-Luxembourg Expérience Mentorat. Poster présenté à la Journée Assess4success : l'évaluation au service de l'accompagnement à la réussite organisée par l'ARES, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Perspectives de recherches

Jusqu'à présent, les recherches menées ont été essentiellement quantitatives et basées sur des analyses statistiques. Le projet gagnerait à présent à être enrichi d'une recherche qualitative originale. Plusieurs angles d'approches mériteraient notre attention :

- L'activité réelle au sein des rencontres mentors-mentorés : quels sont les ressorts d'une relation mentorale fructueuse ?
- À quels profils d'étudiants le mentorat bénéficie-t-il le plus ? Quelles différenciations dans l'accompagnement des étudiants ?
- Le développement professionnel des mentors : construisent-ils de nouvelles compétences par leur pratique du mentorat ? De quelle nature sont-elles ? Réalisent-ils mieux les différents enjeux pédagogiques ? Comprennent-ils mieux les étudiants et les difficultés auxquels ils peuvent faire face ?

- L'engagement des enseignants dans le mentorat : quelles sont les configurations propices à ce qu'ils persévèrent dans le rôle de mentor ? À quel profil d'enseignant le mentorat correspond-il le mieux ?

Par ailleurs, nous avons répondu à un appel à candidature dans le cadre d'un séminaire de recherche international sur le mentorat organisé par l'Université d'Elon aux États-Unis. Celui-ci nous amène de nouvelles perspectives en termes de collaboration internationale, de visibilité et d'apports divers (méthodologie, réflexion...). La thématique traitée s'inscrit dans les deux premiers points que nous avons évoqués.

2023-2025 Research Seminar on Mentoring Meaningful Learning Experiences

Nous avons posé avec succès notre candidature à ce séminaire de recherche sur le mentorat organisé par le Center for Engaged Learning de l'Université d'Elon (USA).

Ce séminaire vise à mettre en place une recherche interinstitutionnelle qui s'échelonne sur trois années et a pour but de questionner les caractéristiques qualitatives du mentorat et la façon dont les institutions peuvent promouvoir des cultures mentoriales *équitables*, qui :

- Soutiennent tous les étudiants dans l'identification, le développement et le maintien de relations mentoriales personnalisées ;
- Construisent la confiance et stimulent les étudiants, notamment issus de communautés marginalisées, à considérer les relations mentoriales comme des relations normales, fécondes et enrichissantes ;
- Préparent les enseignants, le personnel et les étudiants à participer à des relations mentoriales qui font sens et s'adaptent aux besoins évolutifs des protagonistes au fil du temps.

Plus spécifiquement, nous avons intégré l'équipe « Caractéristiques qualitatives du mentorat qui influencent positivement les apprentissages, le sentiment d'appartenance et la persévérance des étudiants dans l'enseignement supérieur ».

Dominique Verpoorten (ULiège) représente le POLLEM au sein de ce groupe de recherche, l'inscription étant nécessairement nominative et limitée à une personne par thématique.

La première rencontre a eu lieu à Elon du 18 au 23 juin 2023. Elle a permis aux participants de circonscrire une question de recherche et la méthodologie.

Question de recherche

"What conversational moves between faculty/staff mentors and first year students from demographic groups historically marginalized/underserved by higher education (including first generation students) support growth in terms of the student's sense of belonging and the awareness of their strengths?"

L'objectif de cette recherche est d'avoir une meilleure compréhension des conversations mentoriales qui participent à la construction d'un enseignement « relationship-rich » et promeuvent l'équité dans le supérieur.

Plus spécifiquement, le but est de caractériser des « mouvements conversationnels » spécifiques (par ex. : accueillir l'étudiant en demandant comment il va avant de discuter d'autres questions) et comment ceux-ci sont corrélés au développement de l'étudiant en termes de sentiment d'appartenance et de conscience de ses propres forces.

La problématique des groupes marginalisés et des communautés ethniques est particulièrement prégnante aux États-Unis dont émanent une large majorité des participants au groupe de recherche. Cette question étant beaucoup moins sensible chez nous, nous nous centrerons dans ce cadre sur les

étudiants de première génération, c'est-à-dire des étudiants qui sont les premiers dans leur noyau familial à entamer des études supérieures.

Methodologie

Une méthodologie mixte de collecte de données en trois étapes sera mise en œuvre : l'enregistrement audio de 8 rencontres mentor-mentoré, des interviews semi-dirigées de mentors et de mentorés, ainsi qu'une enquête à plus large échelle auprès des étudiants mentorés.

Points d'attention pour le pôle

- Pour ce qui est des publications produites par le groupe de recherche, seul Dominique Verpoorten sera repris parmi les auteurs.
- Chaque institution se positionne sur sa participation aux différents volets de la recherche. Des réticences peuvent exister concernant l'enregistrement de rencontres mentor-mentoré. Il est possible de limiter sa participation à un ou deux volets.
- Le pôle pourrait, autour de cette recherche, creuser d'autres aspects en lien. Les développements connexes qui aboutiraient à des publications pourraient dès lors être signés par l'ensemble des partenaires, de même que les publications en français. Nous pourrions observer d'autres effets possibles des mouvements conversationnels chez le mentoré tels que la métacognition, la diminution du stress ou de l'anxiété, le développement de compétences émotionnelles, etc. Nous pourrions également élargir nos recherches à d'autres profils de mentorés.

Autres actions de visibilité et communication

Une présentation du POLLEM à la CAR de l'ARES en février 2021 a rencontré des commentaires très positifs des membres de celle-ci. Le Pr. Parmentier et M. De Clerq ont souligné l'importance d'avoir basé notre travail sur la littérature, adopté une démarche evidence-based, de viser une veille permanente par des prises de mesures régulières et, enfin, l'importance capitale de la relation à l'enseignant dans la réussite des étudiants.

Un flyer général à destination des enseignants a été rédigé et distribué en 2019. Il est disponible sur le site web du pôle. Une mise à jour est en cours.

Une animation genially « Le POLLEM en un coup d'œil » est consultable sur le site web du pôle.

Un article sur le mentorat et le confinement a été rédigé et publié sur le site du pôle en 2020.

Un flyer à destination des étudiants est disponible depuis la rentrée 2023 (voir annexe).

Deux vidéos vont être réalisées, l'une constituées de témoignages d'étudiants et l'autre de témoignages de mentors. Celles-ci pourront être utilisées lors de la promotion du mentorat auprès des étudiants et les informations/formations données aux enseignants.

Perspectives

Les pages du POLLEM sur le site web du pôle gagneraient à être enrichies afin de constituer une véritable ressource pour tous les acteurs du projet et au-delà : contenu informatif, voir formatif (capsules vidéo...), une vulgarisation des articles publiés, des témoignages, etc.

Cette visibilité pourrait contribuer à faire du POLLEM une référence en matière de mentorat dans l'enseignement supérieur francophone.

Conclusions

Dans un contexte où technologie et numérique prennent de plus en plus de place, le projet POLLEM mise sur un facteur de réussite éprouvé : la relation humaine personnelle entre un aîné et un novice, un enseignant et un étudiant (Langevin, 1996).

Informé par la littérature, le projet s'est déployé de façon structurée, tout d'abord par la construction d'une grille de paramétrage qui autorise chaque institution et chaque filière à poser les choix organisationnels et méthodologiques qui lui conviennent. Deux recherches sur les prédicteurs de l'intention de s'engager dans un dispositif de mentorat ont étayé une démarche d'accompagnement à l'implémentation du projet et un programme de formations à destination des mentors a été mis sur pied.

À ce jour, sept institutions partenaires ont développé des dispositifs actifs dans trente filières ou départements, et deux institutions ont un fonctionnement transversal, ce qui représentait en 2022-2023 un total de 1124 mentorés et 243 mentors sur l'ensemble du territoire du Pôle.

Le POLLEM a la particularité d'inscrire sa dynamique dans un réseau d'institutions partenaires, ce qui a pour avantage de combiner les ressorts du collectif et la richesse des singularités locales. La coordination au niveau du Pôle académique a permis de capitaliser les expériences de trente-trois paramétrages adaptés à autant de contextes différents et de rassembler des prises de données issues de ce vaste terrain d'exploration.

Les quatre évaluations menées depuis le début du projet ont démontré la capacité du mentorat à fournir aux étudiants la figure de soutien bienveillante à la fois empathique et experte identifiée comme un élément-clé des parcours de réussite dans l'enseignement supérieur (Mouhib, 2018). Nous avons observé les nombreux bénéfices retirés par les étudiants en termes de soutien, confiance en soi, réassurance, gestion du stress, conscience de ses ressources, stratégies d'étude, vision élargie, conseils, etc. Par une approche en trois dimensions, nombre de mentors et de mentorés ont construit des relations riches de sens qui ont exercé une influence sur l'engagement de l'étudiant dans ses études et son bien-être global. Nous avons également relevé que l'existence de séances collectives favorisait le tissage de liens entre mentorés et dès lors leur intégration sociale. Si ces éléments constituent déjà d'importants facteurs de réussite, une évaluation quant à un impact sur le nombre de crédits validés en fin d'année pourrait encore être menée, si tant est qu'une telle entreprise soit possible. Hormis cette interrogation, le POLLEM a rempli ses objectifs quant aux bénéfices attendus pour les étudiants participants.

Du côté des mentors, les inconvénients à mentorer, notamment la charge de travail, restent globalement à un niveau acceptable pour des bénéfices substantiels : le mentorat procure un sentiment d'utilité, une meilleure compréhension des étudiants, permet de développer une facette plus humaine du métier, et même pour certains de réfléchir à ses pratiques enseignantes. Plus d'un tiers des mentors sondés en 2022-2023 témoignent également d'une montée en compétence dans leur pratique mentorale. Nous avons également pu mettre en évidence les difficultés et les conséquences négatives pour le mentoré occasionnées par un manque d'aptitudes relationnelles requises par le rôle. Or, il s'avère complexe de les inculquer à certains enseignants (Johnson, 2016), particulièrement quand une adhésion au projet fait défaut. Au niveau des objectifs fixés au départ pour les enseignants, les éléments rassemblés ici nous donnent des indications positives et nous invitent à approfondir d'avantage la question de l'impact du mentorat sur le développement professionnel des enseignants.

Dans certaines filières, la participation des étudiants, en deçà des premières attentes, reste une préoccupation et une source de découragement pour les mentors. Elle a pu donner lieu à différents ajustements en vue d'équilibrer les ambitions des porteurs du projet, les ressources disponibles et la mobilisation des étudiants. Si d'une part les bénéfices du mentorat se manifestent très clairement au travers des évaluations, d'autre part la mobilisation tant des étudiants que des enseignants reste souvent laborieuse. Du côté des enseignants, le manque de temps et de moyens, notamment en termes d'heures attribuées, est régulièrement relevé lors des réunions ou formations, même si les résultats des enquêtes relèvent une charge de travail liée au mentorat finalement plutôt faible. Consacrer du temps au mentorat ne va pas de soi, d'autant plus que cette activité est perçue comme « en plus » et non faisant partie de la fonction d'enseignant. L'introduction d'un dispositif d'accompagnement tel que le POLLEM dans l'enseignement supérieur invite autant l'étudiant que l'enseignant à revoir leurs rôles habituels et requiert leur adhésion à ce nouveau modèle (Paivandi, 2016). Ce changement nécessite un travail sur la durée.

Au niveau du développement du projet, de nouvelles filières s'intéressent toujours à l'implémentation d'un dispositif de mentorat en leur sein, tandis que les équipes enseignantes des cursus où le mentorat est implémenté sollicitent encore la coordination du POLLEM pour des actions de formations et de suivi. Le volet recherche prend un nouvel élan par notre participation au séminaire international organisé par l'université d'Elon aux États-Unis.

Dans son ensemble le projet POLLEM est parvenu à enclencher une dynamique collective concrète au service des étudiants de son bassin. L'enthousiasme perçu et les échanges nourris des expériences de terrain des uns et des autres lors de la journée d'étude sur le mentorat ont témoigné de l'émergence d'une communauté de pratiques autour du mentorat et de l'accompagnement des étudiants lors de leur premiers pas dans l'enseignement supérieur.

Quelles perspectives pour le POLLEM ?

Par Dominique Verpoorten

Cette section conclusive opère une mise en série des traits et des données les plus saillants du projet, en vue d'éclairer ultimement une prise de décision quant à son abandon, son maintien ou son adaptation. Ces options sont envisagées ci-après, en lien avec la recherche sur les évolutions générales de l'enseignement supérieur.

À l'heure où l'intelligence artificielle porte l'intensification des relations homme-machine à un niveau sans précédent, le POLLEM présente un impressionnant bilan d'intensification des relations humaines en enseignement supérieur. Sur ses 4 années de fonctionnement, pas moins de 3355 étudiants et 243 enseignants se sont rencontrés, le plus souvent en « présentiel », pour évoquer ensemble ce qui les unit : l'enseignement et l'apprentissage. Comme pour n'importe quel dispositif d'aide à la réussite, il conviendrait d'établir le coût par bénéficiaire (financement du projet + temps presté par les enseignants-mentors + temps presté par les intervenants payés par les établissements). À ce chiffre, il faudrait rapporter les bénéfices, tels qu'ils apparaissent à la lumière du rapport, en termes de performance, participation, perception (modèle 3P, IFRES, ULiège).

Sur le plan des données de performance (effet sur le niveau de réussite de la première année), ces bénéfices se limitent à des indications positives (voir figures « Types d'apports positifs » p.48, Effets sur les notes, la persévérance et le bien-être p.50). Il ne faut pas s'en étonner. On rejoint ici la difficulté générale, pour une réalité aussi multidimensionnelle qu'un parcours de réussite, à tracer, jusque dans un résultat final, la part de variance expliquée par tel ou tel facteur d'influence, ici, en l'occurrence, quelques humbles conversations académiques. Pour se donner les moyens de rigoureusement mesurer un effet, on pourrait envisager de recourir à un dispositif contrôlé et randomisé. Si l'on passe au-dessus du dilemme éthique que représente le fait de priver une partie des étudiants d'une intervention que l'on croit porteuse, il reste toutefois incertain qu'une ampleur d'effet puisse être établie. En effet, en dépit d'une collecte de

données d'une rare ampleur pour un dispositif d'aide à la réussite, celle-ci ne serait probablement pas encore suffisante pour statistiquement détecter l'impact d'une intervention pédagogique modeste, même si celle-ci a été agissante. Pour établir un schéma de cause à effet, il faudrait en outre que les échantillons soient saisis dans des conditions comparables, ce qui reste relatif dans le projet POLLEM eu égard, précisément, de la latitude délibérée qui a été laissée aux acteurs.

Les décisions quant au futur du projet doivent donc s'opérer de manière privilégiée à la lumière des données de participation et de perception. Et celles-ci plaident indubitablement en faveur de la reconduction du programme. Le degré de convergence positive inter-institutions, inter-années et interacteurs est même à ce titre particulièrement remarquable : le mentorat a été, pour les participants, un vecteur de soutien, d'interpellation et de prise de conscience, d'acclimatation académique, de professionnalisation dans le métier d'étudiant et d'enseignant (voir figures « Apports indicés » p. 55 et 56). De façon répétée, réponses aux questionnaires et propos auto-rapportés établissent les bénéfices humains, de type relationnel, comme premiers (voir deuxième figure « Types d'apports positifs » p. 49). Cette présence, qui confirme l'écheveau de relations créé par le mentorat et déjà objectivement observable dans les données de participation, n'est pas anodine. Dans leur livre "Relationship-Rich Education: How Human Connections Drive Success in College", Felten et Lambert (2020) dessinent une image de l'enseignement supérieur qui, à côté d'une dimension « transactionnelle » (l'obtention d'un diplôme à certaines conditions), fait une place à une dimension « transformationnelle » de l'étudiant (et de l'enseignant), servie par la relation humaine. Les auteurs sont conscients qu'il s'agit là le plus souvent d'un privilège d'universités américaines riches mais ils suggèrent que des établissements classiques peuvent aussi faire un pas en ce sens. Plus largement d'ailleurs, l'ouvrage s'inscrit dans une littérature sur la First-Year Experience qui parle parfois d'un mouvement de balancier entre des approches (Johnston, 2010, p. 32). Pourrait-on voir dans le POLLEM un appel précurseur à une reconsidération nécessaire et assumée des dimensions humaines d'un parcours dans le supérieur, après une période de sur-numérique ? La recherche internationale pilotée par l'université de Elon (réputée pour ses pratiques et ses recherches sur le mentorat), à laquelle le Pôle participe devrait permettre d'approfondir ces enjeux. Il est à noter aussi qu'une réflexion accrue sur les façons concrètes dont se matérialisent les dimensions collectives et relationnelles, et plus largement l'attention à l'autre, recoupe les résultats de l'enquête internationale post-covid (Guppy et al., 2022). Ses conclusions pointaient en effet, pour les établissements d'enseignement supérieur, une nécessité de se préparer simultanément à une démultiplication des accès numériques aux contenus d'enseignement et à une revalorisation de l'expérience irremplaçable (et « initiatique » pour les étudiants de Bac1) d'une vie sur un campus « physique », avec ce que cela implique de relations humaines. En mettant en évidence la plus-value humaine de leur expérience du mentorat, les participants confortent par ailleurs la place unique de ce type d'action dans l'éventail des soutiens possibles en Bac 1. Le constat est important tant pour une application standardisée que personnalisée du programme.

Les points ci-dessus plaident en faveur d'une reconduction du POLLEM. La probité intellectuelle exige cependant d'évoquer les points que l'expérience et l'analyse ont révélé comme problématiques. Quoique le nombre d'étudiants ayant fait l'expérience effective d'au moins une rencontre de mentorat est élevé sur la durée du projet, les données de participation, envisagés à partir du nombre d'étudiants qui auraient pu faire cette expérience ou l'intensifier ont pu, parfois, décevoir (voir figures « Chiffres globaux » p.16, « Participation des étudiants attribués » p.60). Il faut cependant les relativiser. D'une part, au vu de l'hétérogénéité des profils étudiants, on peut toujours considérer n'importe quelle initiative de soutien à l'apprentissage comme une « niche » que ne fréquentera jamais la totalité d'une cohorte. À titre de comparaison, la littérature bien établie sur le tutorat par les pairs considère que, en vitesse de croisière, un programme de ce type attirera entre 30 et 40 % des étudiants concernés, si on agit sur base volontaire. L'autre raison de ne pas considérer des fréquentations en deçà des espérances comme dirimantes pour la reconduction du programme est que le mentorat produit ces bénéfices au travers de rencontres individuelles ou en petits groupes. Si ces rencontres ont lieu à bas bruit, elles peuvent néanmoins être

productives pour le peu qui en bénéficie. Enfin, toute proposition pédagogique offerte sans obligation est toujours un combat car elle repose sur le registre de la conviction par les autres et pour soi. A ce titre, le rapport pointe un questionnement important sur la promotion de ce type de programme par l'institution, l'adhésion communicative des enseignants et la qualité des rencontres organisées (voir section « Le caractère obligatoire ou volontaire » p. 24), tous éléments susceptibles de peser positivement ou négativement sur la participation.

Un obstacle nettement plus sérieux réside dans la méfiance et/ou le découragement des enseignants, qui se répercute éventuellement sur la motivation des coordinateurs de programme. On se trouve d'ailleurs sur ce point dans une situation paradoxale : des données qui témoignent d'effets positifs du programme assorties de scepticismes, réticences, désengagements. Les explications sont multiples : agendas trop remplis des enseignants et refus que le mentorat charge encore la barque, doute sur le ratio investissement/bénéfice, soupçons que l'argent de l'aide à la réussite serait plus productivement investi dans un renforcement de l'encadrement, frustration liée à un manque de répondant des étudiants, philosophie d'enseignement associant mentorat et maternage, préférence pour le renvoi de tout ce qui ne concerne pas directement les cours à des services spécialisés, rapports à la direction, etc. Certaines de ces causes sont structurelles, d'autres locales, rendant une réponse standardisée difficile. D'une certaine manière, les acteurs eux-mêmes ont déjà pris la mesure de ces variations. Le caractère paramétrable du programme dans les différentes écologies, voulu dès l'instauration de celui-ci pour garantir la contrôlabilité des institutions et filières partenaires de la démarche, en est peut-être aussi la conclusion. Les adaptations dont témoigne le rapport et qui peuvent aller d'aménagements de certaines dimensions de la grille (passer à un mode volontaire ou obligatoire selon certains critères, réduire la voilure, autoriser une entrée en continu, travailler avec les enseignants convaincus, pratiquer le mentorat dans une perspective de personnalisation des aides, s'affranchir du colloque singulier systématique, etc.) jusqu'à un abandon, en pleine conscience. Cette capacité d'autodétermination renforcée par l'expérience, le volet réflexif du projet et l'accompagnement du Pôle est à mettre au crédit du programme. Entre le « stop-ou-encore », il y a probablement une place pour un « encore » à géométrie variable, avec des institutions qui ont mesuré leurs besoins existants et leurs énergies disponibles et qui s'engagent dans un projet adapté. Les 5 premières années ont établi un socle solide de connaissance et d'expérience sur une pratique courante hors-Europe mais peu répandue ici. Directions, enseignants, conseillers pédagogiques, personnel de coordination sont désormais informés des tenants et des aboutissants de la démarche, disposent d'outils pour son lancement, son accompagnement, son évaluation. Si des fonds sont alloués, les institutions sont capables de déterminer et de justifier en connaissance de cause pourquoi et comment ils y feraient appel.

Pour éclairer sa prise de décision sur le destin du POLLEM, la puissance publique pourrait aussi tenir compte de quatre bénéfices du programme, plus subtils en ce qu'ils ne se jouent pas directement dans la relation mentor-mentoré :

La forte intégration pratique-recherche que le programme a favorisée a transformé le Pôle en un centre d'excellence sur le mentorat. Cette expertise a été mise au service de formations et de journées d'étude, ce qui, en interne, a fait du POLLEM un vecteur de développement pédagogique nouveau. Très tôt, l'idée d'exploiter l'expertise acquise au-delà des partenaires impliqués, a surgi. Il a été question d'injecter cette expertise dans une formation en ligne ou dans des possibilités de consultance. N'est-il pas légitime de réenvisager ce prolongement naturel du projet ?

La combinaison du caractère paramétrable et d'une forme d'organisation souple a permis que les interventions, tout en bénéficiant d'un soutien par une structure collective, ne soient pas assimilées à une démarche top-down. Chaque établissement a agi de façon adaptée à son écologie propre tout en recevant du Pôle des éléments mutualisés qu'il n'aurait pas été capable de produire en solo. C'est une application notable et réussie du principe de subsidiarité.

Certains découragements et limites, compensés d'ailleurs par l'arrivée de nouveaux participants, ne doivent pas faire oublier qu'un intérêt majeur du programme a été de résolument situer son intervention au niveau des acteurs centraux de la relation pédagogique : les enseignants et les étudiants. Cela tranche avec un mouvement éducatif parfois critiqué et qui consiste à externaliser les interventions et à renvoyer les étudiants à des services d'aide spécialisés. Le POLLEM est, lui, porteur d'une internalisation, d'un réarmement du couple fondamental « enseignant/enseigné ».

Sur le versant enseignant, un programme de cette ampleur, longitudinal de surcroît, reste un fait inusité en pédagogie. Avec des fortunes diverses, il est resté, intra- et inter-établissements, dans une dynamique de professionnalisation collective, appelée de leurs vœux par les plus récents développements du mouvement SoTL, et notamment par l'ouvrage de Friberg & McKinney (2019) : *Applying the Scholarship of Teaching and Learning beyond the Individual Classroom*. En cela, et indépendamment de la suite, le POLLEM figurera comme une référence.

Bibliographie

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl and J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organisational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179–211.

Annot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T. & Vari, J. (2019). Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives. Paris. Cnesco.

Biggs J. & Collis K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.

Boser, U., Wilhelm, M. & Hanna, R. (2014). *The power of the Pygmalion effect: Teachers' expectations strongly predict college completion*. Center for American Progress. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED564606.pdf>

Brookhart S.M. (2008). *How to give effective feedback to your students?* Alexandria, Virginia, USA: ASCD.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris: PUF.

Campbell, T. A. & Campbell, D. E. (1997). Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38(6), 727-742. <https://doi.org/10.1023/A:1024911904627>

Chong, J. Y., Ching, A. H., Renganathan, Y., Lim, W. Q., Toh, Y. P., Mason, S. & Krishna, L. K. (2020). Enhancing mentoring experiences through e-mentoring: a systematic scoping review of e-mentoring programs between 2000 and 2017. *Advances in Health Sciences Education*, 25(1), 195-226. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09883-8>

Côté, L., Deschênes, D., Hudon, É., Galarneau, S. & Bolduc, G. (2019). Le nouveau programme formel de mentorat du Collège québécois des médecins de famille. *Canadian Family Physician*, 65(11), 475-480. Repéré le 01 juillet 2023 à <https://www.cfp.ca/content/65/11/e475>.

Crookston, B. B. (1972). A developmental view of academic advising as teaching. *Journal of College Student Personnel*, 13(1), 12–17.

Ferguson, E., James, D. & Madeley, L. (2002). Factors associated with success in medical school: systematic review of the literature. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 324(7343), 952–7. <https://doi.org/10.1136/bmj.324.7343.952>

Fischer L., Romainville M. & Philippot p. (2022). Accompagner les étudiant·es universitaires dans la régulation des émotions vécues dans l'apprentissage : pistes d'intervention. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 51/1 | 2022, <https://doi.org/10.4000/osp.15520>

Friberg, J., & McKinney, K. (Eds.). (2019). *Applying the Scholarship of Teaching and Learning beyond the Individual Classroom*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3wot>

Galdiolo, S., Nils, F. & Vertongen, G. (2012). Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'Université. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 41(1). <https://doi.org/10.4000/osp.3723>

Grites, T. J. (2013). Developmental Academic Advising: A 40-Year Context. *NACADA Journal* 1 June 2013; 33 (1): 5–15. doi: <https://doi.org/10.12930/NACADA-13-123>

Guppy, N., Verpoorten, D., Boud, D., Lin, L., Tai, J., & Bartolic, S. (2022). The post-COVID-19 future of digital learning in higher education: Views from educators, students, and other professionals in six countries. *British Journal of Educational Technology*. doi:10.1111/bjet.13212

Guterman, O. (2021). Academic success from an individual perspective: A proposal for redefinition. *Int Rev Educ* 67, 403–413. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09874-7>

Hannan, A., English, S. & Silver, H. (1999). Why innovate? Some preliminary findings from a research project on innovations in teaching and learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 24(3), 279-289. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379895>

Hayes, E. (2001). Factors that facilitate or hinder mentoring in the nurse practitioner preceptor/student relationship. *Clinical Excellence for Nurse Practitioners*, 5(2), 111– 118. <https://doi.org/10.1054/xc.2001.20131>

Huart, J., Leduc, L., Laurent, N., Martynow, N., Malengrez, D., Compère, F., Lambert, I., Vieujean, A.-C., Vierset, V., Charbaut, C. & Verpoorten, D. (2023) Freshmen's intention to engage in faculty mentoring: applying the theory of planned behavior, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, DOI: 10.1080/13611267.2023.2265860

Huart, J., Leduc, L., Laurent, N., Detroz, P., Martynow, N., Charbaut, C., Malengrez, D., Vierset, V., Lambert, I., Gabriel, L., Vieujean, A.-C., Compère, F. & Verpoorten, D. (2022). Faculty's barriers to mentoring freshmen within an interinstitutional context: applying the theory of planned behavior. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 30(5), 503-523. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2127255>

Huart J., Leduc L., Laurent N., Dispas C., Parlascino E., Lambert I., Vieujean A.-C., Compère F., Siquet A. & Verpoorten D. (en préparation) Freshmen mentoring by faculty : 3 dimensions serving transition to Higher Education.

Huart J., Leduc L., Laurent N., Malengrez D., Charbaut, C., Martynow N., Compère F., Lambert I., Vieujean A.-C., Vierset V., & Verpoorten D. (à paraître) La GP-MES : Un outil pour paramétrer le mentorat en enseignement supérieur.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

- Jaeger, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615-639. <https://doi.org/10.1023/A:1026119724265>
- Johnson, W. B. (2016). *On being a mentor: A guide for higher education faculty* (2d edition). New York: Routledge.
- Johnston, B. (2010). *The first year at university. Teaching students in transition*. UK: McGraw-Hill Education
- Kroll, J. (2016). What is meant by the term group mentoring? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 44-58. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1165488>
- Kumar, D. V. (2019). The power of expectations: Undermining the role of pygmalion effect in mentoring. *CHRISMED Journal of Health and Research*, 6, 126-127. DOI: 10.4103/cjhr.cjhr_134_18
- Lambert, L.M., & Felten, P. (2020). *Relationship-Rich Education: How Human Connections Drive Success in College*. Baltimore: Johns Hopkins University Press., <https://doi.org/10.1353/book.78561>.
- Langevin, L. (1996). Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élèves. Montréal : AQPC http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier_6D52.pdf
- Larose, S., Tarabulsy, G., & Cyrenne, D. (2005). Perceived autonomy and relatedness as moderating the impact of teacher-student mentoring relationships on student academic adjustment. *The Journal of Primary Prevention*, 26(2), 111-128. doi:10.1007/s10935-005-1833-3
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Leroy, V., & Grégoire, J. (2007). *Influence of individual differences on emotional regulation in learning situation, and consequences on academic performance* [Poster]. European Association for Research on Learning and Instruction, Budapest, Hungary.
- Lunsford, L. G., Baker, V., Griffin, K. A. & Johnson, W. B. (2013). Mentoring: A typology of costs for higher education faculty. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(2), 126-149. <https://doi.org/10.1080/13611267.2013.813725>
- Malen, B., & Brown, T. M. (2020). What matters to mentees: centering their voices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(4), 480-497. doi:10.1080/13611267.2020.1793086
- Martineau, S. & Vallerand, A. C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants: le cas du Québec. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 99-117. Repéré le 01 juillet 2023 à https://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/8_files/o6_vallerand.pdf
- MOUHIB, L., *Réussir ses études. Quels parcours ? Quels soutiens ? Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur - Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014-2017*. Résumé du rapport de recherche. Bruxelles : ARES, 2018.
- Nick, J. M., Delahoyde, T. M., Del Prato, D., Mitchell, C., Ortiz, J., Ottley, C., Young, P., Cannon, S.B., Lasater, K., Reising, D. & Siktberg, L. (2012). Best practices in academic mentoring: A model for excellence. *Nursing research and practice*, 2012. <https://doi.org/10.1155/2012/937906>
- Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. *Recherche et formation* [En ligne], 81 | 2016. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2633>

Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)

Plumat, J., Baillet, D., Pollet, M. C., Slosse, P., Cobut, B., Vanden Eynde, C., Duchateau, D., Lanotte, A.-F., Delcominette, S., Houart, M., Ntamashimikiro, S., Poncin, C. & Oger, L. (2012). Comment favoriser la présence et la participation active des étudiants aux dispositifs d'aide à la réussite. In *AIPU 15-18.04.2012*, Trois-rivières, Canada. <http://hdl.handle.net/2078.1/111186>

Rached P. & Gharib Y. (2014). Impact de l'accompagnement intégral sur la motivation des étudiants au supérieur. *Recherche et formation* [En ligne], 77 | 2014, DOI : 10.4000/rechercheformation.2309

Rice, M. B., & Brown, R. D. (1990). Developmental factors associated with self-perceptions of mentoring competence and mentoring needs. *Journal of College Student Development*, 31(4), 293-299.

Romainville, M., & Michaut, C. (eds.) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Smith, J. S. (2002). First-year student perceptions of academic advisement: A qualitative study and reality check. *NACADA Journal*, 22(2), 39-49.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* [2^e ed.]. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (1999). Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA journal*, 19(2), 5-9.

Verpoorten, D. (1995). *Pragmatique et apprentissage. Contributions à l'étude des phénomènes de raisonnement et d'arraisonnement cognitifs en situation à caractère dialogique* [Specialised master, UCL - Université Catholique de Louvain]. ORBi-University of Liège. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/175443>
<https://hdl.handle.net/2268/175443>

Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves*. Paris : Odile Jacob

Weiner, J., Small, A. C., Lipton, L. R., Stensland, K. D., Aristegui, J., Grossman, M., Gliatto P. (2014). Establishing an online mentor database for medical students. *Medical Education*, 48(5), 542-543. <https://doi.org/10.1111/medu.12458>

Annexes

Dix choses à savoir

Mentorer un étudiant, quelques enseignements d'expériences antérieures

IL EST BON DE COMMENCER PAR INFORMER SUR LES MODALITÉS DE RENCONTRE

Lors de la 1^{ère} rencontre, il est intéressant de préciser les conditions dans lesquelles les futures rencontres se dérouleront tout au long de l'année. Il est souhaitable que le mentor propose lui-même les rencontres aux étudiants car ceux-ci ont peur de déranger les enseignants.

LE POLLEM CONSIDERE L'ÉTUDIANT "EN 3 D"

Le mentorat accompagne l'étudiant dans son développement académique (parcours, réussite), professionnel (aspirations, représentations) et personnel (entourage, projets, intérêts). et professionnelle. Chaque dimension active une chaîne causale qui impacte la réussite et la persévérance de l'étudiant. Focaliser uniquement sur la dimension académique peut être contre-productif. (Résultats évaluation 2020-2021, présentés à l'AIPU)

L'ACCOMPAGNEMENT SOUHAITÉ PEUT VARIER AU COURS DE L'ANNEE

S'il arrive qu'ils soient perdus en début de 1^{ère} année et apprécient alors être conseillés, les étudiants finissent par prendre leurs marques. Il devient alors intéressant de les amener à réfléchir de telle sorte qu'ils trouvent eux-mêmes les solutions ou directions qui leur conviennent. Leur besoin d'autonomie impacte par ailleurs leur participation de façon curvilinéaire durant le bachelier (Rice & Brown, 1990).

UN PETIT MOT PEUT AIDER... ou NUIRE ENORMEMENT

La portée des mots du mentor peut être importante. Autant les encouragements donnent des ailes, autant une critique peut impacter une vie entière. Il est vivement recommandé d'éviter la critique, quoi que dise ou fasse l'étudiant. On parle de « posture humaniste » où l'enseignant affiche une « considération positive inconditionnelle » de l'étudiant, c'est-à-dire se montre bienveillant et chaleureux autant que possible en toutes circonstances. Par contre, le questionner pour mieux comprendre ses motivations et raisonnements peut amener l'étudiant à se remettre lui-même en question, sans se sentir dévalorisé.

CHACUN PEUT PARLER DE SOI SANS POUR AUTANT ETRE INTRUSIF

Puisqu'il s'intéresse à l'étudiant en tant que personne, le mentor peut interroger l'étudiant sur sa vie et parler de sa propre expérience, si c'est utile à l'étudiant.

QUELQUES RÈGLES ÉTHIQUES PARTICULIÈREMENT AIDANTES

- Il ne sert à rien de se forcer à devenir mentor si l'on n'en a pas envie ;
 - Il est bon de se montrer constant quel que soit le contexte (dans ses propos et ses attitudes) ;
 - Ce qui est confié au mentor n'est pas répété ;
 - Le mentor tente d'anticiper les effets (parfois importants) de ce qu'il dit ou fait.
-

IL Y A UN DEVOIR DE NEUTRALITÉ VIS-À-VIS DES COLLEGUES

En cas de plaintes ou critiques à propos d'un collègue, le mentor rappelle à l'étudiant son devoir de neutralité et peut aborder avec lui ce que lui-même peut mettre en œuvre en vue de développer ses facultés de recul et d'adaptation.

ORIENTER VERS DES PROFESSIONNELS EN CAS DE DIFFICULTÉS PRIVÉES OU ACADÉMIQUES

Si l'étudiant communique des difficultés importantes, le mentor l'encourage à rencontrer d'autres professionnels compétents (services d'aide à la réussite, service d'orientation, psychologue, assistant social, etc.).

IL EST INTERESSANT DE S'INTERROGER ET DE PARTAGER

Il peut être bénéfique que le mentor prenne le temps de s'interroger sur la mesure dans laquelle il a rencontré les enseignements susmentionnés. S'il doute ou est en difficulté, il peut demander l'avis des collègues, du référent de son institution ou du coordinateur. Des séances d'intervision peuvent être organisées.

L'ENSEIGNANT Y GAGNE AUSSI

A minima, le mentorat permet aux mentors de mieux comprendre les étudiants, ce qui se passe dans leur tête et leur ressenti. Il arrive également qu'au cours des discussions, de nouvelles idées émergent. D'après des témoignages, le mentorat serait une des activités d'enseignement les plus gratifiantes qui soient (Johnson, 2015) !

Programme et abstracts de la Journée Mentorat

8h30 : accueil, café

9h00 : introduction par les autorités – Annick Lapiere, directrice-présidente de la HEPL et Frédéric Schoenaers, vice-recteur à l'enseignement ULiège

9h15 : Le POLLEM – bilan et perspectives - Aline Botteman (Pollell) et Johanne Huart (ULiège)

10h00 : Brad Johnson (U.S. Naval Academy & Faculty Associate, Johns Hopkins University)

Mentors-of-the-moment : créer une culture du mentorat dans le contexte de la FWB

Être en relation avec un mentor pendant ses années d'études supérieures apporte de nombreux bénéfices sur le plan professionnel et dans la vie. Malgré tout, tant pour les étudiants que pour les jeunes professeurs, les relations mentoriales de qualité restent rares.

Après un résumé du contexte américain dans lequel se pratique le mentorat des étudiants et une présentation du continuum de la relation mentorale, cet exposé abordera concrètement comment intégrer un mentorat de haut niveau à votre identité d'enseignant et à votre culture institutionnelle. Quels sont les meilleures stratégies 'evidence-based' à mettre en place et les ingrédients clés d'une culture mentorale forte ?

En plus de la participation à des programmes de mentorat, nous présenterons différentes approches pour susciter davantage de « mentors-of-the-moment », d'échanges, d'opportunités d'améliorer l'estime de soi, la confiance en soi et le sentiment d'appartenance des étudiants et des jeunes professeurs. Enfin, nous aborderons également la question de la gestion des différences et comment le mentorat peut soutenir les efforts d'équité et l'expérience des étudiants en matière d'inclusion.

11h15 : Pause

11h30 : Maël Virat (École nationale de protection judiciaire de la jeunesse et associé au laboratoire Psitec, Université de Lille).

La dimension affective de la relation enseignant-étudiant dans l'enseignement supérieur

Cette présentation sera l'occasion d'aborder l'impact de la relation affective sur la motivation et la réussite scolaire, tout d'abord dans le secondaire où de nombreuses recherches ont été conduites, ensuite dans le supérieur, où nous ferons le point sur l'état des connaissances, moins développées à ce jour. Nous évoquerons ainsi le rôle de l'implication affective et du soutien émotionnel des enseignants dans la relation avec les élèves/étudiants.

12h30 : Lunch

13h30 : Ateliers

Les ateliers seront l'occasion pour les participants de s'exprimer sur leurs expériences ou leurs questionnements à propos du mentorat. Les échanges seront structurés et initiés par de courtes présentations de mentors basées sur leur pratique concrète.

Les groupes seront constitués par domaine :

Atelier « Sciences, arts et techniques »

Atelier « Sciences humaines »

Atelier « Médical et paramédical »

15h15 : Pause

15h30 : Panel de conclusion « Mentorat et développement professionnel des enseignants : bénéfices et dilemmes » - Nathalie Dumont (Helmo), Muriel Lambeau (HEPL) et Dominique Verpoorten (ULiège)

16h15 : Verre de clôture

Récapitulatif des questionnaires d'évaluation pour les mentorés

	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-23
	28 questions (en décomptant les arborescences)	60 questions (en décomptant les arborescences)	70 questions (en décomptant les arborescences)	54 questions (en décomptant les arborescences)
	Public : mentorés	Public : mentorés	Public : mentorés et non-mentorés	Public : mentorés et non-mentorés
Section	(1Q) Institution/section	(1Q) idem	(3Q) idem + depuis combien de tps dans la filière et si autre filière avant.	(4Q) idem + B1 ou non + répétant ou réorienté
Caractéristiques socio-démographiques			(4Q) Année de naissance, genre ressenti, niveau diplôme père et mère	
Etudes secondaires			(3Q) (Likert) secondaires faciles à réussir, j'ai eu des difficultés, je pensais être bien préparé à l'ES en sortant des secondaires	
Difficulté de la transition ES				(4Q) échelle ressenti difficulté, blob tree début/fin d'année et QO
Participation et attentes	(2Q) Avez-vous répondu aux invitations de votre mentor ? oui, non, à certaines. Pourquoi ?	(2Q) idem	(5Q) Avez-vous eu un mentor cette année ? – oui, non, oui mais pas de rencontre. Etait-ce obligatoire ? raisons du choix ? Regrets ?	(3Q) Avez-vous eu un mentor ? Obligatoire ? Rencontré ou non ? Pourquoi ce choix ? Autre personne de soutien ?
Modalités groupe				(1Q) tête à tête, en groupe, autant l'un que l'autre, souvent tât et parfois en groupe, parfois tât et souvent en groupe
Nbre de contacts		(5Q) Combien de contacts – en présentiel, en visio, par téléphone, mail, FB		
Idéal/nbre contacts		(5Q) Nombre idéal de rencontres – présentiel, visio, tél, mail, FB ou similaire	(5Q) idem	
Contenu des rencontres/3D	(3Q) présence des 3D dans les discussions (Likert)	(3Q) idem	(3Q) idem + idem en projection pour les non-mentorés	(3Q) idem
Contenu des rencontres				(3Q) je surligne les 5 verbes qui décrivent le mieux, selon moi, ce que j'ai fait lors des rencontres avec mon mentor. + définir 2 verbes+ ajouter un verbe si on souhaite
Ressentis	(4Q) Contacts avec le mentor étaient pour vous (éch. Likert) : - pénibles, éprouvants, agréables, sympathiques	(4Q) idem		(1Q) Choix image
Ressentis	(4Q) Contacts avec le mentor étaient pour lui (éch. Likert) : - pénibles, éprouvants, agréables, sympathiques			
Ressentis	(5Q) Vous est-il arrivé de vous sentir, au cours de ces contacts... (éch. Likert) Mal à l'aise, ennuyé, détendu, joyeux, étonné par les propos du mentor	(5Q) idem		(5Q) intimidé, étonné, mal à l'aise, corvée, bonne surprise

Ressentis	(1Q) Expérience négative ou positive (éch. Likert)	(1Q) idem	(1Q) idem + idem en projection pour les non-mentorés	(1Q) idem
Figure ARES		(4Q) Décrire mentor (éch. Likert) – figure de soutien, bienveillant, connaît bien l’institution et les études, se montre réellement concerné	(4Q) idem + idem en projection pour les non-mentorés	(2Q) mon mentor se montre concerné et disponible, est un soutien bienveillant
Intégration sociale			(5Q) Les relations avec les étudiants ont – favoriser mon dvpt intellectuel, personnel, j’ai construit 1 ou +sieurs relations privilégiées, il était difficile de se faire des amis, peu m’auraient écouté si j’avais eu un problème (Likert)	
Intégration académique			(5Q) (Likert) Relation avec les enseignants : -Opportunités de rencontrer et d’interagir, relation privilégiée avec au moins 1, relation hors cours ont eu une influence + sur mon dvlp intellectuel et ma curiosité/sur mon dvlp pers, mes valeurs, mes attitudes/sur mes buts et aspiration prof.	(5Q) idem
Apports	(2Q) Apports (éch. Likert) et Apports positifs ou négatifs (QO)	(2Q) idem	(2Q) idem + idem en projection pour les non-mentorés	(2Q) Apports (éch. Likert) et Apports positifs ou négatifs (QO)
Apports indicés		(10Q) (éch. Likert) Apports en termes de – soutien, confiance en soi, réassurance, conseils, autre point de vue/ouverture d’esprit, adaptation à l’ES, autre regard/réflexion sur le futur métier, choix d’étude, infos cursus/options, motivation		(12Q) (éch. Likert) mieux gérer son stress, mieux appréhender certains cours, mieux gérer ses émotions, confiance en soi, équilibrer études et vie perso, soc, familiale ; meilleures stratégies d’étude, mieux gérer son temps, mieux s’organiser, préciser, redéfinir, conforter son choix étude, orientation prof.; élargir sa vision des choses, rester motivé; mieux comprendre codes et culture
Apports/effets		(4Q) Effets sur (éch. 1-5/nég-neutre-positif) – charge de travail, notes, bien-être et persévérance	(4Q) idem + idem en projection pour les non-mentorés	(3Q) Effets sur (éch. 1-5/nég-neutre-positif) –notes, bien-être et persévérance
Apport/Effets			(10Q) Comparaison début (sur base du souvenir) et fin d’année : certitude choix d’étude, un métier auquel mène ces études, décidé à aller jusqu’au bout, tps consacré aux activités extrascol. et certitude du choix de l’école	
Apports/effet		(1Q) Matricule	(1Q) idem	(1Q) idem
Extension	(1Q) Faut-il étendre le mentorat ?	(1Q) idem		
Extension	(1Q) Le conseilleriez-vous à un ami ?	(1Q) idem		
QO	(1Q) Remarques, besoins, suggestions d’amélioration	(1Q) idem	(1Q) idem	(1Q) idem
Idéal		(1Q) Complétez la phrase suivante : Personnellement, je considère que le mentorat est une réussite quand...		

Attachement		(9Q) type attachement relation mentor (éch. Likert) – en cas de besoin me tourner vers mon mentor m’a aidé, j’ai discuté avec lui de mes préoccupations et problèmes, de sujets importants, j’ai pu compter sur mon mentor, à l’aise de m’ouvrir, j’ai préféré ne pas montrer mes sentiments profonds, je me suis inquiété que mon mentor ne se soucie pas vraiment de moi, j’ai craint qu’il ne me laisse tomber, qu’il ne soit pas aussi attaché à moi que moi à lui	(8Q) idem + idem en projection pour les non-mentorés avec « j’aurais été à l’aise de m’ouvrir »	
Engagement envers l’institution			(6Q) (éch. Likert) L’institution me convient, je vais me réinscrire dans la même institution même filière/dans une autre filière. Je vais me réinscrire dans une autre institution même filière/autre filière, j’arrête mes études	
Contacts ultérieur				(3Q) participation entretien recherche, témoignages filmés et adresse mail
Confinement	(3Q) Confinement			

Flyer à destination des étudiants



Expérience Mentorat

Rencontre un enseignant de ta filière et enrichis ton expérience en première année de bachelier. Tu pourras **échanger avec lui en confiance** sur tes études, tes questionnements, tes centres d'intérêt, tes projets et le métier auquel tu te prépares. Il pourra **te conseiller, te coacher** selon tes besoins et **soutenir ta réussite** tant académique, professionnelle que personnelle.

UN MENTOR POUR...

- Booster ta motivation, ta confiance en toi
- Echanger, partager avec quelqu'un qui se soucie de te connaître
- Avoir un soutien, une écoute
- Aborder ta nouvelle vie d'étudiant avec tout ce qu'elle comporte
- Répondre à tes questions, te conseiller

Les étudiant.es en parlent

« Des **encouragements**, du **soutien**, une **écoute bienveillante** »
 « Au début de l'année, cela m'a apporté la sensation de **ne pas être totalement seul.** »
 « C'est en partie grâce à lui que **je me suis accroché** et que j'ai continué »
 « Elle m'a éclairé sur les **diverses facettes du métier** »
 « Cela m'a aidé à **m'adapter au supérieur** »
 « Cela m'a permis d'**élargir mon champ de vision**, de m'intéresser à des choses que je ne connaissais pas »

Intéressé.e ?

